

La fala. El papel de la escuela como agente de homogeneización lingüística del alumnado de Valverde del Fresno

Fala. The role of the school as an agent of linguistic homogenisation of the student body in Valverde del Fresno

Raúl González-Blanco
Universidad de Extremadura
rgonzaleosb@unex.es
orcid.org/0009-0006-6496-4775

Juan García-García
Universidad de Extremadura
jggsoc@unex.es
orcid.org/0000-0003-2803-4176

Data de receção do artigo: 21-04-2026
Data de aceitação do artigo: 07-07-2026

Resumen

Este estudio analiza los usos lingüísticos que realiza el alumnado en un colegio rural ubicado en el Valle de Xálama, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Extremadura y limítrofe con Portugal. En este entorno específico, se analizan las interacciones sociales que realizan los escolares entre una lengua materna, la fala, y una lengua hegemónica, el castellano. Para llevarlo a cabo, la muestra incluye al estudiantado del centro público, concretamente, 39 estudiantes de Educación Infantil y 101 de Educación Primaria. El enfoque empleado es cualitativo y utiliza la etnografía para obtener información de los contextos educativos formales e informales. Los resultados revelan que la escuela reproduce la fijación de una lengua estandarizada, como resultado de las actuales políticas educativas. Se observa también las resistencias de los actores educativos a los mecanismos de control y opresión social, así como la influencia de los medios de comunicación en los procesos de aculturación lingüística. La investigación concluye que en la escuela de Valverde del Fresno existe un fenómeno lingüístico excepcional, condicionado por la existencia de determinados mecanismos como la (auto)vigilancia, la (auto)disciplina y la normalización.

Palabras clave: interacciones sociales – etnografía – escuela – lengua estandarizada – aculturación lingüística.

Abstract

This study analyses the linguistic practices of students at a rural school located in the Xálima Valley, within the Autonomous Community of Extremadura and bordering Portugal. In this specific setting, the study examines the social interactions between schoolchildren using their mother tongue, Fala, and the dominant language, Spanish. To carry out the study, the sample comprises pupils from the state school, specifically 39 pre-school students and 101 primary school students. The approach is qualitative and employs ethnography to obtain information from both formal and informal educational contexts. The results reveal that the school reinforces the establishment of a standardised language, as a result of current educational policies. It also observes the resistance of educational actors to mechanisms of control and social oppression, as well as the influence of the media on processes of linguistic acculturation. The research concludes that at the Valverde del Fresno school there is an exceptional linguistic phenomenon, conditioned by the existence of certain mechanisms such as (self-)surveillance, (self-)discipline and standardisation.

Keywords: social interactions – ethnography – school – standardised language – linguistic acculturation.

1. Introducción

La escuela ha sido el gran medio nacionalizador de la era contemporánea -decía el sociólogo español Mariano Fernández Enguita (2010)- una institución clave de asimilación y uniformización de minorías lingüísticas y culturales, de segregación de otros estados nacionales y de individuos procedentes de ellos. A lo largo del siglo XIX y hasta el último tercio del siglo XX, la escuela se ha venido estableciendo y consolidando como una entidad profundamente asimilacionista y homogeneizadora, un instrumento centralista de construcción de la nación que ha impedido la visibilidad de las minorías y ha dejado al margen muchas voces, lenguas y culturales regionales (García-García y Rina Simón, 2023; Hobsbawm, 1992; Tröhler, 2023). Así las cosas, la escuela ha dado sobrada cuenta de su incapacidad de incorporar y favorecer la diversidad cultural y lingüística en el aula. Además, esta falta de adaptación a otras culturas y lenguas minoritarias no ha sido un hecho aislado, ni se habría acotado en el tiempo: a pesar de las nuevas políticas propiciadas desde la UNESCO y el Consejo de Europa y favorecedoras del pluralismo y la interculturalidad, los centros educativos han continuado mostrándose conservadores y renuentes a la hora de integrar la diversidad al currículum oficial y al currículum en la práctica (Aguado-Odina y Sleeter, 2021; García-García, 2024).

Como institución centralista y uniformadora, como entidad abonada al monocultivo de la cultura y la lengua, la escuela ha favorecido numerosos conflictos lingüísticos e identitarios, en especial en aquellos lugares donde convivían dos repertorios idiomáticos diferenciados que establecían, primero, un prestigio y

consideración desigual de sus respectivos hablantes y conducía, después, a la invisibilización y al irreversible desuso de las lenguas minoritarias. En un escenario de plurilingüismo y pluriculturalidad como el señalado, surge la necesidad de explorar los cambios de registro lingüístico que realizan los niños entre una variedad minoritaria y una lengua hegemónica. Se trata de analizar cómo a los estudiantes en las escuelas se les enseña una segunda lengua para ser empleada de forma completamente separada de lo que se conoce como su lengua materna (García y Otheguy, 2020). Asimismo, supone revisar el papel que ejercen los contextos educativos en los procesos que remiten a la construcción de la identidad del alumnado, ya que la presencia de discursos de poder y las tareas propias de la escuela conducen a la apropiación de determinadas identidades.

Partiendo de la perspectiva de las lenguas en contacto y los repertorios multilingües, esta investigación aborda la coexistencia de dos lenguas al norte de la provincia de Cáceres (Extremadura), en la frontera con Portugal (región de Xálima), donde existe un “repertorio compartido” entre los miembros de una comunidad, de naturaleza lingüística y extralingüística, resultado acumulativo de sus negociaciones (Meyerhoff y Strycharz, 2013). Esta realidad alude a la fala de Xálima, que es una variedad que pertenece al subgrupo gallego-portugués de lenguas romances, empleadas por menos de 3.700 hablantes en tres aldeas: San Martín de Trevejo, Eljas y Valverde del Fresno (Dondelewski, 2024). En palabras de Valeš (2017), se trata de una comunidad lingüística muy pequeña y compacta, caracterizada por el uso de tres variedades principales que se corresponden con las tres localidades mencionadas: mañegu en San Martín, lagarteiru en Eljas y valverdeñu en Valverde. Esta última variedad también ha sido denominada “valverdeiru” en algunos estudios (Flores Pérez, 2018). En la actualidad todavía persisten las diferencias entre las tres variedades.

En los últimos años, un número importante de investigaciones han analizado la posición vulnerable en la que se encuentra la fala, alejada del programa escolar y con una situación de pérdida poblacional, que pone en riesgo la garantía de su preservación (Costas González, 2018; Ramallo, 2018). Además, destacan la posición de privilegio del profesorado para evaluar ciertas lenguas y culturas (Dondelewski, 2024), lo que desencadena una dinámica de poder, donde se establecen tendencias lingüísticas legítimas e ilegítimas, generando el conflicto entre homogeneidad y heterogeneidad (Martín Rojo y Márquez Reiter, 2019). Por ello, el debate se centra en revisar el tratamiento jerárquico otorgado a las lenguas en instituciones escolares bilingües, donde se oprimen las manifestaciones e identidades de los discentes (De Mejía, 2006). En último término, este estudio sugiere la necesidad de investigar con mayor profundidad cómo se manifiesta la diversidad lingüística del estudiantado en contextos bilingües, mediante el análisis de sus interacciones en contextos educativos formales e informales.

A tenor de lo expuesto, se constata que en la comunidad del Valle de Jálama -también conocido como Val de Xálima o Val do Ellas- la presión normativa es fuerte (Blas Arroyo, 2010), lo que conlleva a una actitud de homogeneización que afectaría a los hablantes y a su necesidad de acomodación. No obstante, la negociación de la identidad individual puede contrarrestar esta situación, llevando a los individuos al mantenimiento de su variedad materna. En este sentido, surge la necesidad de conocer las estrategias que muestran los escolares cuando su identidad está amenazada por la presencia del otro, de lo opuesto, de su negación (Jaspal y Coyle, 2009). Por ello, este estudio trata de analizar cómo el estudiantado establece diferentes niveles de interacción entre una lengua minoritaria, la fala, y una lengua mayoritaria, el castellano, en función de los factores contextuales a los que están sometidos. Dicho de otro modo, se trata de revisar cómo los niños activan la elección de la lengua y sus rasgos lingüísticos según los contextos educativos, tanto formales como informales, en los que se encuentran inmersos.

2. Rasgos metodológicos

El estudio que se presenta ha utilizado metodología cualitativa y, en concreto, etnografía educativa, centrándose en la descripción analítica de escenarios y grupos culturales (Goetz y LeCompte, 1988). En este caso, el escenario analizado es un contexto educativo en el que se establecen una serie de interacciones y dinámicas comunicativas acordes con las características lingüísticas del estudiantado. Bajo este enfoque, se trata de aplicar un estudio de caso único, que permita explicar los comportamientos y las creencias que rigen en los contextos bilingües. Todo ello, se complementa con el registro de notas de campo, que ofrecen información de la escena cultural, como los cambios de registro lingüísticos realizados por el alumnado.

Para completar este objetivo metodológico, la investigación se lleva a cabo durante el periodo de prácticas de uno de los investigadores. Esto permite acceder al campo de estudio y recoger datos de los participantes durante un periodo de cinco meses completo -desde febrero a junio-, manteniendo una frecuencia estable de cinco sesiones semanales. El enfoque propuesto permite, por tanto, evidenciar la realidad lingüística de un contexto específico; concretamente, de un centro público de Educación Infantil y Primaria.

2.1. Participantes

La investigación se desarrolla en un centro educativo, Nuestra Señora de la Asunción, ubicado en la localidad de Valverde del Fresno, perteneciente a la Comunidad Autónoma de Extremadura (al suroeste de España), y caracterizado por su habla local conocida como la fala. Se selecciona este escenario por la confluencia

entre dos lenguas diferenciadas, la lengua local y la lengua castellana, que permiten evidenciar en el alumnado un comportamiento lingüístico excepcional. La muestra total está compuesta por 39 estudiantes de Educación Infantil y 101 de Educación Primaria, lo que permite abordar un rango de edad desde los tres hasta los doce años y obtener una representación de todos los niveles educativos.

En relación con la institución escolar, se trata de un colegio de titularidad pública ubicado en el centro de la localidad. En esta institución, el perfil de las familias corresponde con un nivel socioeconómico medio y con una ocupación dedicada al sector servicios y profesionales autónomos, tal como se recoge en el Proyecto Educativo del Centro. Asimismo, mantiene un contacto próximo con otros centros del Valle de Jálama, como el IESO “Val de Xálama”, ubicado en el municipio de Valverde, así como las escuelas Santa Rosa de Lima (San Martín de Trevejo) y Divina Pastora (Eljas).

2.2. Procedimiento

La investigación se lleva a cabo durante el año académico 2023-2024, concretamente en el segundo trimestre del curso y a lo largo del tercero. En este caso, las intervenciones registradas conllevaron el análisis de una variedad de elementos vinculados con el propósito de estudio. Por ello, se recogieron datos de diferentes escenarios del centro educativo, incluyendo tanto el entorno del aula (contexto formal) como el recreo o la zona de juegos (contexto informal). Ambos contextos resultaban relevantes, ya que el estudiantado podía establecer distintas dinámicas comunicativas según donde se encontrara inmerso. Con esta ejecución, se analizaron los procesos que experimentaba el alumnado en contextos educativos bilingües, como manifestación de su identidad lingüística.

2.3. Análisis de los datos

En esta investigación, la aplicación del diseño etnográfico se complementa con la técnica de análisis del discurso, que responde a procesos de plena articulación entre las interacciones y los contextos. De este modo, las formas de interacción se entienden como un proceso dinámico que se analiza desde la teoría crítica, donde se intenta dar respuesta a las cuestiones de poder, hegemonía e injusticia que se establecen en los intercambios comunicativos entre los individuos. Por lo tanto, esta posición teórica permite reflexionar sobre el concepto de “hablante ideal” que se transmite en los escenarios educativos, además de obtener información sobre la influencia que ejercen las políticas lingüísticas en los sistemas educativos con situaciones de bilingüismo latente.

3. Explorando las interacciones comunicativas: la relación entre la lengua y el mundo escolar

El conocimiento lingüístico es un concepto que se caracteriza por la identificación del modelo de hablante ideal, que corresponde con el individuo capaz de manejar la lengua estandarizada y de presentar un monolingüismo como reflejo de la cultura mayoritaria. Esta situación desencadena un proceso de ruptura entre las lenguas que se consideran legítimas y las que no lo son, entre las que se encuentran aquellas con presencia en comunidades minorizadas. Además, en el contexto moderno de construcción de la nación, la existencia de repertorios idiomáticos diferenciados en un mismo territorio supone una grave amenaza para la continuidad de la patria común (Martín Rojo, 2010).

Por otro lado, la producción de conocimiento lingüístico depende de la arraigada suposición de que un Estado debe contar con una única lengua. Esta creencia se deriva del surgimiento del Estado-nación liberal que se instauró durante los siglos XVIII y XIX (Hobsbawm, 1992), desencadenando el rechazo hacia cualquier variedad lingüística alejada de la norma estándar. De este modo, una multitud de lenguas locales o minoritarias se consideraron inferiores o incorrectas, puesto que no se asemejaban a la modalidad fijada por el Estado (Duchêne y Heller, 2012). En este sentido, la imposición de una sola lengua limitaba la posibilidad de manifestar la diversidad lingüística, por lo que muchos hablantes fueron disciplinados, e incluso silenciados, en todo el mundo.

En este sentido, la lengua constituía un instrumento de diferenciación, donde determinados grupos se beneficiaban de los privilegios otorgados por la adopción a la cultura mayoritaria, lo que provocaba el mantenimiento de instituciones alineadas con el control y el desprestigio social. En esta situación, aparece la escuela como instrumento capaz de promover lenguas deseables, deslegitimando prácticas lingüísticas alejadas de las normas imperantes (García, 2017). Por esta razón, las escuelas ejercían una supervisión en los individuos con un repertorio lingüístico completo, ya que llevaban a los hablantes a mostrar únicamente las prácticas dominantes y exigidas (García y Otheguy, 2020). La cuestión reside en evidenciar si la tendencia expuesta continúa en entornos educativos con situaciones de bilingüismo.

3.1. El despliegue de las ideologías lingüísticas: la fala de Xálima

Con respecto a la fala, el nivel de controversia acerca de su origen ha generado numerosos debates entre los académicos. Según Carrasco González (1996,1997), esta variedad puede considerarse una tercera rama (junto con el gallego y el portugués moderno) en la evolución del gallego-portugués medieval. A pesar de su larga tradición histórica, la continuidad de la fala se ve perjudicada por la reducción del

número de hablantes y por su ausencia en el sistema escolar, imposibilitando así el derecho de todo niño o niña a ser escolarizado en su lengua (Costas González, 2018; Ramallo, 2018). No obstante, en los últimos años se han desarrollado varias propuestas orientadas a su normalización, entre las que destaca la *Propuesta ortográfica de la Universidad de Extremadura para la fala* (Carrasco González, 2024), que constituye un modelo de estandarización unificado. Más allá de estas propuestas, las identidades, partiendo del principio de posicionalidad, se comprenden en el sentido espacial, cultural y cronológico (Dondelewski, 2021), lo que lleva a la existencia de determinadas situaciones de bilingüismo en el aula:

Antes de entrar por la puerta de cinco años la tutora le está diciendo a los niños: *Istu tindis que leval pa casa i ten que rellenalu vosus padris* [Esto tenéis que llevarlo para casa y tiene que rellenarlo vuestros padres], al momento el alumnado responde en fala: *Vali, ¿cuáandu u temos que trel?* [Vale, ¿cuándo lo tenemos que traer?] (Observador 02/04/2024).

La presencia de situaciones de bilingüismo se complementa con el principio de posicionalidad, que trata de considerar los procesos sociales que tienen lugar entre los actores individuales (Bucholtz y Hall, 2005). En este sentido, la lengua aparece determinada por las situaciones, hablantes o temas concretos en los que están inmersos los individuos. Esto desencadena la existencia de marcadores de autenticidad, que se refieren al hecho de que la lengua minorizada debe limitarse al uso interno de la comunidad de habla, donde se integran los nativos de dicha lengua. Particularmente, este marcador se observa en los comentarios que ofrecen los escolares al valorar la procedencia de sus compañeros:

Antes de salir al patio escolar, se han escuchado las palabras empleadas por una estudiante: *Ei solu falu fala con us falantis da miña clasi (...) i con otrus falu castellanu porque son de fora* [Yo solo hablo fala con los hablantes de mi clase (...) y con los otros hablo castellano porque son de fuera] (Observador 02/04/2024).

Este episodio se repite al observar las conversaciones mantenidas entre el estudiantado de menor edad, ya que reflejan la situación experimentada en algunos establecimientos de la localidad. En estos negocios, la lengua vernácula está presente, puesto que su uso contribuye a reforzar su función identificativa y diferenciadora. Por lo tanto, la manifestación del habla local permite reconocer a las personas que pertenecen o no al Valle de Jálama, justificando la oposición entre “nosotros”, nativos de la lengua, y “ellos”, con un dominio lingüístico insuficiente:

El alumnado se encuentra en las escaleras de acceso a la pista central. En esos escalones, una niña le dice a su compañero: *Te voy a eital champú, eita a cabeza pa atrás* [Te voy a echar champú, echa la cabeza para atrás], a lo que el estudiante responde: *Ten cuidau con u mei pelu* [Ten cuidado con mi pelo] (Observador 19/04/2024).

La posibilidad de contar con una lengua propia no se corresponde con las prácticas lingüísticas exigidas por la cultura mayoritaria. Esta condición lleva a la existencia de contextos diglósicos, que implican el uso de una lengua en la educación formal y en el habla escrita, pero no en la conservación corriente (Siguán Soler, 2001). Desde este enfoque, parece obvio la distinción que realiza el alumnado al exponer determinadas actividades en el aula. A pesar de que las pautas de la tarea exigían la creación de una empresa con una denominación local de la zona, el alumnado se limitó a emplear el castellano:

Varios grupos de estudiantes han realizado una serie de exposiciones vinculadas con la creación de empresas en la comarca de la Sierra de Gata. Estas empresas tenían como particularidad sus nombres como: *Turismu en us tres lugares*; *Asociación de preservación da fala* [Turismo en los tres lugares; Asociación de preservación de la fala]. A pesar de su nomenclatura, el contenido al explicarlas era en castellano (Observador 26/04/2024).

Los datos expuestos se relacionan con el hecho de que los individuos monolingües, al acceder al escenario educativo, se les enseñan una segunda lengua para ser empleada de forma completamente separada de lo que se conoce como su primera lengua o lengua materna (García y Otheguy, 2020). Aun así, cada variedad lingüística posee una identidad simbólica y un valor distintivo por parte de sus naciones, comunidades e individuos, lo que se traduce en un bilingüismo flexible (Gil-Lacruz y Gil-Lacruz, 2012). Este fenómeno se caracteriza por presentar el bilingüismo como práctica habitual de los contextos de los que forma parte el hablante:

Una estudiante de tercero de Educación Primaria se dirigió al especialista de inglés para comentarle en la lengua local: *Se me ha rotu u vasu* [Se me ha roto el vaso], a lo que el docente le preguntó: ¿Qué quieres, un rotulador?, la niña contestando en castellano: No, quiero que me des otro vaso (Observador 18/04/2024).

3.2. Instituciones de borrado y control social: la lengua estandarizada

La fijación de una identidad nacional conduce a las escuelas al desarrollo de un sistema eurocéntrico del conocimiento, en las que se dibujan lenguas estandarizadas, por lo que se impone la colonialidad del poder (Quijano, 2000). Esto lleva a las escuelas a reprimir la diversidad lingüística y a limitar el empleo de las prácticas comunicativas del alumnado. Asimismo, propicia las ideologías monoglósicas, que ven las lenguas como estáticas y desiguales, debido a la asociación entre los Estados-nación y las lenguas impuestas (Hamel, 2008). Por lo tanto, las instituciones escolares permiten controlar a quienes hablan de forma diferente, reduciendo sus oportunidades comunicativas:

Antes de entrar al centro educativo, se observó la conversación entre una madre y un niño de tercero de Educación Primaria. El alumno le decía a su madre: *Vo cun a miña compañeira pa clase* [Voy con mi compañera para clase], y la madre le contestó: *Sí, fillu, vai con ela* [Sí, hijo, ve con ella]. Después de entrar al colegio, el estudiante no volvió a emplear su lengua materna, ni con ninguno de sus compañeros de aula. (Observador 09/05/2024).

El hallazgo permite evidenciar cómo la escuela se concibe como un instrumento del Estado que articula educativamente el territorio. Por esta razón, los centros educativos han funcionado como espacios de borrado y control social (García y Otheguy, 2020). Para llevarlo a cabo se ha impuesto la lengua estandarizada, como resultado de la política seguida en los contextos escolares. Por lo tanto, el proceso experimentado por el alumnado está determinado por las dinámicas de poder que organizan la sociedad y, consiguientemente, por el capital social y cultural del que dispone cada individuo (Martín Rojo y Márquez Reiter, 2019):

Mientras ayer una alumna, fuera del contexto educativo, mantenía una conversación con su madre en fala: *Agora voi a dil a u polideportivu a xugal un ratu* [Ahora voy a ir al polideportivo a jugar un rato], en la clase de hoy no ha mostrado ninguna interacción en esta lengua (Observador 10/05/2024).

La imposición de una lengua estándar contrasta con el repertorio lingüístico que debe tener un individuo para adaptarse a un mundo globalizado. No obstante, las políticas lingüísticas a menudo persiguen el objetivo de imponer una variedad estatal unificada, supuestamente ligada al contexto local, por lo que no consideran la variedad de fronteras lingüísticas y geográficas con las que convive el alumnado. La tendencia, por tanto, es garantizar el uso del castellano como lengua hegemónica y debilitar las lenguas autóctonas con las que coexiste el castellano desde sus orígenes (Moreno Cabrera, 2021). Esta situación lleva a que los discentes descarten cualquier actitud lingüística alejada de la norma mayoritaria:

La tutora ha intentado introducir la fala en sus sesiones de clase a través de preguntas sencillas: *¿Adiel fostis a u parquei? ¿Con quen xugastis? ¿Te tirasti por u tobogán?* [¿Ayer fuiste al parque? ¿Con quién jugaste? ¿Te tiraste por el tobogán?]. A pesar de los intentos de la docente por introducir esta lengua, el estudiantado respondía en castellano. (Observador 25/04/2024).

El profesorado es un factor de influencia en el mantenimiento de las políticas lingüísticas, ya que pueden limitarse a defender la forma tradicional de transmitir la variedad en casa, tal como acontece con la lengua de la fala (Dondelewski, 2024). Esto supone mantener el estado actual de la inexistencia de esta lengua en el currículo escolar. Además, la posición de privilegio del profesorado puede llevar a evaluar otras lenguas y culturas, reproduciendo las normas lingüísticas que se establecen en el aula (Martín Rojo y Márquez Reiter, 2019). Esto supone el predominio de determinadas

estrategias de poder, que se aplican en relación con la lengua y los hablantes (Martín Rojo, 2022), desencadenando procesos como la (auto)vigilancia y la (auto)disciplina, presentes en los contextos educativos:

Como es habitual, la sesión ha comenzado hablando sobre el fin de semana. No obstante, la tutora de tres años ha realizado esta pregunta en fala: *¿Qué habeis feito u fin de semana?* [¿Qué habéis hecho el fin de semana?]. Todos querían responder, pero de repente un alumno lo hizo primero: El sábado fui con mis primas a un cumpleaños y el domingo fui con mi abuelo al campo. La maestra insistió en que podían decirlo en su variedad materna, pero continuaron respondiendo en castellano (Observador 06/05/2024).

Tal como se expone en este apartado, en la escuela se desarrollan una gran cantidad de interacciones constructoras de identidad (Heras et al., 2005). Por tanto, las identidades escolares se configuran entre diversidad de realidades y situaciones, entre pares, estudiantes y docentes, e incluso entre diferentes entornos como la familia y la comunidad (Rivas Flores et al., 2010). Por ello, debe garantizarse la enseñanza de lenguas minoritarias y, de este modo, asegurar la protección y el derecho de todo individuo a ser escolarizado en su variedad materna (Ramallo, 2018).

3.3. Resistencia a la cultura mayoritaria: el papel de las familias

Las familias en situación de contacto lingüístico se enfrentan a diversos desafíos (De Houwer, 2015). Entre ellos se desprenden sentimientos de exclusión, frustración, creencias culturalmente diferentes, o expectativas parentales diversas sobre la competencia lingüística en la infancia. La presencia de estos desafíos supone la influencia de mayores niveles de estrés en las familias bilingües, lo que impide la consecución de un desarrollo bilingüe armonioso (De Houwer, 2015). No obstante, los padres pueden elegir la intensidad con la que sus hijos e hijas aprenden la lengua dominante y la importancia que le conceden a la variedad materna. Por lo tanto, son un agente clave en la manifestación de la cultura entre generaciones (Gil-Lacruz y Gil-Lacruz, 2012):

Mientras vestían al alumnado con los trajes de abejas, muchos familiares interactuaban en fala con ellos y ellas: *Meti a manga por aquí; Ten cudadu con a cabeza; Te voi a puñel a diadema* [Mete la manga por aquí; Ten cuidado con la cabeza; Te voy a poner la diadema]. Frente a estos intercambios comunicativos, el estudiantado reaccionaba a las indicaciones, pero no contestaba en la misma lengua con la que los interpelaban (Observador 19/04/2024).

Desde esta tendencia, cabe resaltar que los factores del hogar predicen las preferencias lingüísticas del estudiantado. Esto determina que, en el caso de los escolares, existan pocas posibilidades de elegir su lengua materna. A pesar de ello,

algunas investigaciones informan de la asociación positiva entre el manejo de la lengua minoritaria y la relación con las familias (Pérez, 2011). Además, mantienen que la relación familiar puede verse mejorada mediante la preservación de la lengua minoritaria, dado que favorece la transmisión de una herencia cultural compartida entre los niños y sus familias. Por ello, el registro etnográfico muestra cómo el alumnado se expresa empleando la lengua local, al compartir experiencias familiares:

Al tiempo que los estudiantes jugaban en grupo, un niño ha iniciado una conversación: *Adiel fui con mei padri a montal nu trastol* [Ayer fui con mi padre a montar en el tractor]. La necesidad de contar esa experiencia con su padre le ha llevado a emplear su lengua materna. Además, ha continuado empleando dicha variedad: *Amiñán voi a ajudali na granja* [Mañana voy a ayudarle en la granja] (Observador 04/04/2024).

Recientemente, las técnicas de normalización lingüística se han cuestionado en regiones con una segunda lengua cooficial (Ramallo, 2011). En muchos de estos territorios, los hablantes hacen de su lengua minoritaria un uso preferente. Para llevarlo a cabo, rechazan el escaso valor simbólico que se le atribuye a sus variedades y reniegan de los principios de rentabilidad que supone invertir en la lengua del Estado (Martín Rojo, 2022). Esta postura permite evidenciar el papel del hablante en el mantenimiento de su lengua, ya que una comunidad lingüística puede decidir emplear o erradicar su variedad materna, generando un proceso de sustitución. Aun así, la participación en un entorno de bilingüismo lleva a la existencia de patrones lingüísticos propios:

El revuelo por terminar la actividad ha provocado que una alumna se cayera. Rápidamente, la niña ha acudido al maestro y le ha explicado con sus palabras: Me he hecho mucho daño en las *costas*. Esta última palabra no ha sido comprendida por el especialista, que le ha preguntado a su alumna: ¿Qué quiere decir costas?, a lo que la niña ha respondido: Espalda. (Observador 03/06/2024).

Atendiendo a la fase histórica actual, es difícil imaginar el futuro de las lenguas regionales sin garantizar su normalización social (Ramallo, 2018). En esta línea, la transmisión intergeneracional no es suficiente, ni tampoco su uso en la vida privada. De hecho, cabe señalar que no todos los grupos de edad hacen el mismo uso de la lengua vernácula. Por ello, es de esperar que los jóvenes prioricen el castellano, ya que están más influenciados por los medios de comunicación, viajan más y poseen cierto grado de instrucción (López Morales, 1989).

3.4. El imperativo mediático: la construcción de un discurso homogeneizador

La comunidad de hablantes de la fala de Xálma está atravesada por múltiples dimensiones que afectan a su desarrollo lingüístico completo. Por ello, el grado de discriminación lingüística que experimentan es más acusado, en comparación con

otros grupos lingüísticos con mayor número de hablantes y posibilidades de contacto comunicativo. De este modo, se evidencian ciertos mecanismos de opresión derivados de procesos de homogeneización. Uno de los más destacados es la influencia que ejercen los medios de comunicación, tal como se expone en la siguiente nota de campo:

La llegada del alumnado al aula ha resultado bastante tranquila. Muchos de ellos han empleado el castellano, sin realizar ninguna variación al respecto. Mientras se escuchaba sus conversaciones, la tutora de este curso de tres años ha expuesto lo siguiente: En cursos anteriores esto no pasaba, a mí me llegaban hablando en fala. Sin embargo, ahora creo que escuchan menos a sus padres y están más atentados a las pantallas, en especial a plataformas como *YouTube*, donde escuchan todo en castellano (Observador 18/03/2024).

El hecho de que el alumnado aparezca inmerso en ecosistemas mediáticos moldea su repertorio lingüístico y lo orienta hacia la adquisición de la cultura mayoritaria. Asimismo, en estos espacios considerados de inmediatez comunicativa se produce asiduamente una condena mediática de las lenguas subordinadas. Por lo tanto, sigue presente una arraigada cultura diglósica que condiciona el estatus de una lengua dentro de una comunidad de hablantes (Boyer, 2017). Desde esta posición, se remarca la necesidad de romper con la tradición monolingüe y monoglósica, priorizando el desarrollo de la expresión bilingüe del estudiantado, tal como expone una alumna en esta cita:

Movidos por la curiosidad, el alumnado plantea varias cuestiones. Para ello, se interesaron por conocer el origen de las personas allí presentes. Esto los llevó a hacer uso de la siguiente afirmación, expuesta por una estudiante: *Si eris de Valverde tes que falal en fala* [Si eres de Valverde tienes que hablar en fala] (Observador 21/02/2024).

La presencia de estereotipos en las estructuras mediáticas puede llevar a la existencia de discursos fundamentados en un séquito de simplificaciones, aproximaciones y deformaciones (Taranger, 1997). Esto se complementa con la capacidad de ciertos grupos poderosos de controlar la esfera mediática y los aspectos que condicionan la estructura del texto y del habla. Por tanto, la cuestión reside en ayudar a los estudiantes bilingües a entender que sus lenguas minoritarias están presentes en sus vidas como escolares, aunque carezcan de significación para las empresas de comunicación.

4. A modo de conclusión

Las explicaciones alternativas en torno al mantenimiento de la lengua de la fala han sido muchas y muy diversas. Primeramente, se señaló el aislamiento de un grupo de repobladores de habla gallego-portuguesa (Cintra, 1959), debido a las

características de un relieve pronunciado que dificultaba la comunicación y permitía el mantenimiento de las variedades dialectales de la zona (García Mouton, 2014). No obstante, dada la localización del Valle de Xálima, se desprende que era una zona de interés, no solo por encontrarse próximo a ríos y caminos destacados, sino también por sus fuertes contactos con Portugal y con Salamanca; por este motivo, el aislamiento no debe aceptarse como válido. Por ello, la explicación más lógica sobre la pervivencia de esta lengua se fundamenta en la existencia de redes sociales densas y múltiples. Esto desembocaría en una comunidad de habla con una variedad lingüística, unas reglas de uso, una interpretación de ese uso, unas actitudes y una misma valoración (Moreno Fernández, 2010).

Atendiendo a la fase histórica actual, es posible considerar que la fala se encuentra sometida a un proceso de castellanización, especialmente entre la población escolar, donde se detecta una mayor irrupción de castellanismos (Costas González, 2018). Sin embargo, la actitud mostrada por los hablantes continúa siendo de lealtad y orgullo, tal como se demuestra en el uso de esta lengua como medios de socialización e identificación. Esta actitud se desprende del reconocimiento de la lengua como logro colectivo, lo que lleva a los individuos a participar en dicho logro mediante el uso de su variedad lingüística (Réaume, 2000). Sin embargo, para que esta situación perviva, es necesario evitar una minorización interiorizada por parte de los hablantes. Se trata de hacer ver a la comunidad lingüística que la fala se encuentra en una posición vulnerable, alejada del programa escolar y con una situación de pérdida poblacional (Ramallo, 2018). Además, existen algunos estudios sobre esta lengua que apuntan a la desaparición de algunas formas vernáculas entre la generación más joven, lo que desencadena una reducción en la extensión funcional de la misma (Flores Pérez, 2019; Manso Flores y Flores Pérez, 2019).

En este contexto, la escuela desempeña un papel destacado, especialmente en el desarrollo de nuevos espacios y programas innovadores que reconozcan la diversidad móvil del repertorio lingüístico del estudiantado. Se trata de cambiar el orden social de lo que significa la lengua en la escuela (García, 2017), permitiendo a los discentes acceder a su repertorio lingüístico completo, en lugar de imponer prácticas orientadas al uso de la lengua mayoritaria (García y Otheguy, 2020). Por ello, las instituciones escolares deben promover políticas lingüísticas que aborden espacios de implementación, donde se reflejen ideologías lingüísticas heteroglósicas. Así, el alumnado formará parte de la creación de significado multilingüe, ya que su voz será representativa en los contextos educativos.

A partir del estudio de los cambios de registro lingüístico establecidos por el estudiantado, se constata que los niños y las niñas activan la elección de la lengua y sus manifestaciones según los contextos educativos, tanto formales como informales, en los que se encuentran inmersos. Por lo tanto, este estudio de caso único ha permitido evidenciar cómo los comportamientos y las creencias en los contextos

bingües dependen de múltiples factores, que condicionan las ideologías lingüísticas de determinados grupos como la comunidad escolar. Del mismo modo, los hallazgos hechos muestran cómo el alumnado establece diferentes estrategias de superación cuando reconocen que su identidad está amenazada por la presencia del otro (Jaspal y Coyle, 2009). Asimismo, los resultados muestran cómo la lengua establece tecnologías de poder, capaces de disciplinar a los hablantes para evitar cualquier conducta alejada de la norma mayoritaria. Esto supone adoptar ciertos mecanismos como la vigilancia, la disciplina y la normalización, impidiendo la auténtica expresión de la diversidad lingüística.

Antes de concluir, conviene señalar algunas limitaciones surgidas en esta investigación. En primer lugar, el trabajo puede estar limitado en el tamaño de la muestra, ya que se nutre del estudiantado del centro educativo de Valverde del Fresno, por lo que deja al margen al alumnado emplazado en otras instituciones de la zona. En segundo lugar, se evidencian limitaciones metodológicas de un estudio que, por su carácter etnográfico, ha empleado notas de campo, en lugar de otras técnicas como las entrevistas semi-estructuradas. Por esta razón, futuras líneas de investigación podrán abrir nuevos caminos en el estudio de los intercambios comunicativos en las escuelas del Valle de Jálama.

5. Bibliografía

- Aguado-Odina, T. y Sleeter, C. (2021): "Educación intercultural en la práctica escolar. Cómo hacerla posible", *Profesorado*, n. 28 (3), pp. 1–5.
- Blas Arroyo, J. L. (2010): *Sociolingüística del español. Desarrollos y perspectivas en el estudio de la lengua española en contexto social*, Madrid, Cátedra Lingüística.
- Boyer, H. (2017): *Introduction à la sociolinguistique*, Malakoff, Dunod.
- Bucholtz, M. y Hall, K. (2005): "Identity and interaction: A Sociocultural linguistic approach", *Discourse Studies*, n. 7(4–5), pp. 585–614.
<https://doi.org/10.1177/1461445605054407>
- Carrasco González, J. M. (1996): "Hablas y dialectos portugueses o galaico-portugueses en Extremadura: Parte I: Grupos dialectales: Clasificación de las hablas de Jálama", *Anuario de Estudios Filológicos*, n. 19, pp. 135–148.
- Carrasco González, J. M. (1997): "Hablas y dialectos portugueses y galaico-portugueses en Extremadura: Parte II y última: Otras hablas fronterizas. Conclusiones", *Anuario de Estudios Filológicos*, n. 20, pp. 61–79.
- Carrasco González, J. M. (2024): "Propuesta ortográfica de la Universidad de Extremadura para la fala", *Limite. Revista de Estudos Portugueses e de la Lusofonía*, n. 18, pp. 99–105. <https://doi.org/10.17398/1888-4067.18.99>
- Cintra, L. F. (1959): *A linguagem dos Foros de Castelo Rodrigo, Seu confronto com a dos Foros de Alfaiates, Castelo Bom, Castelo Melhor, Coria, Cáceres e Usagre*.

- Contribuição para o estudo do leonês e do galego-português do século XIII*, Lisboa, Imprensa Nacional-Casa da Moeda.
- Costas González, X. H. (2018): "As falas do Ellas: ausencia na escola e hibridación forzada", en A. Rita Carrilho, F. Fidalgo Enríquez, I. Vázquez Diéguez, P. Osório y T. Flores Pérez (Eds.), *Ao encontro das Línguas Ibéricas* (pp. 333–348), Universidade da Beira Interior, LusoSofia Press.
- De Houwer, A. (2015): "Harmonious bilingual development: Young families' well-being in language contact situations", *International Journal of Bilingualism*, n. 19(2), pp. 169–184. <https://doi.org/10.1177/1367006913489202>
- De Mejía, A.-M. (2006): "Bilingual Education in Colombia: Towards an Integrated Perspective", *Bilingual Education in South America*, n. 8(1), pp. 152–168. <https://doi.org/10.21832/9781853598203-005>
- Dondelewski, B. (2021): "(Non)fuzziness of identity in the Spanish-Portuguese borderland: The case of the linguistic community of A Fala de Xálima (Spain)", *Acta Baltico-Slavica*, n. 45, pp. 1–20. <https://doi.org/10.11649/abs.2434>
- Dondelewski, B. (2024): "A Fala de Xálima e ideoloxías lingüísticas – algúns comentarios", *Estudios Hispánicos*, n. 31, pp. 9–20. <https://doi.org/10.19195/2084-2546.31.1>
- Duchêne, A. y Heller, M. (2012): *Language in Late Capitalism: Pride and Profit*, London, Routledge.
- Fernández Enguita, M. (2010): "Algunas cosas que deben cambiar en la sociología, si no lo han hecho ya" *Estudios de Sociología*, n. 15(28), pp. 271–288. <https://doi.org/10.52780/RES>
- Flores Pérez, T. (2018): "Syntaxis pronominal de la Fala do val de Xálima: análisis y diferencias entre las tres variedades", en A. Rita Carrilho, F. Fidalgo Enríquez, I. Vázquez Diéguez, P. Osório y T. Flores Pérez (Eds.), *Ao encontro das Línguas Ibéricas* (pp. 295–315), Universidade da Beira Interior, LusoSofia Press.
- Flores Pérez, T. (2019): "Variações no léxico disponível de "A Fala": plantas e animais, *LaborHistórico*, n. 5(2), pp. 83–99. <https://doi.org/10.24206/lh.v5iEspecial2.26898>
- García Mouton, P. (2014): *Lenguas y dialectos de España*, Madrid, Arco/Libros.
- García, O. (2017): "Critical Multilingual Language Awareness and Teacher Education", en Cenoz, J., D. Gorter y S. May (Eds.), *Language Awareness and multilingualism* (pp. 263–280), Cham, Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02240-6_30
- García, O. y Otheguy, R. (2020): "Plurilingualism and translanguaging: commonalities and divergences", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, n. 23(1), pp. 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>

- García-García, J. (2024): "Diversidad, cultura, nación: El currículum oculto de la Sociología de la Educación", *Revista de Sociología de La Educación*, n. 17(2), pp. 203–221.
- García-García, J. y Rina Simón, C. (2023): "Banderas sin viento: Naciones y nacionalismo en la Sociología de la Educación", *RISE*, n. 12(2), pp. 111–140.
- Gil-Lacruz, A. I. y Gil-Lacruz, M. (2012): "Mother Tongue and School Failure in Multilingual Country", *International Journal of Sociology of Education*, n. 1(2), pp. 157–179. <https://doi.org/10.4471/rise.2012.09>
- Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1988): *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata.
- Hamel, R. E. (2008): "Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages towards an integrated policy of language and education", en C. Hélot y A. M. de Mejía (Eds.), *Forging multilingual spaces: Integrated perspectives on majority and minority bilingual education* (pp. 58–108), Bristol, Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690777-004>
- Heras, A. I., Guerrero, W. E. y Martínez, R. A. (2005): "Las aulas escolares como zonas ambiguas: micro-análisis interaccional sobre percepciones de sí y del otro", *Perfiles Educativos*, n. 27(109), pp. 53–83.
- Hobsbawm, Eric. J. (1992): *Nations and Nationalism since 1780: Programme, Myth, Reality*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jaspal, R. y Coyle, A. (2009): "Language and perceptions of identity threat", *Psychology and Society*, n. 2(2), pp. 150–167.
- López Morales, H. (1989): *Sociolingüística*, Madrid, Gredos.
- Manso Flores, A. A. y Flores Pérez, T. (2019): "Passau, presenti i futuro da Fala", *Limite. Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonía*, n. 13(2), pp. 101–122.
- Martín Rojo, L. (2010): "Jargon", en M. Fried, J.-O. Östman y J. Verschueren (Eds.), *Variation and change: Pragmatic perspectives* (pp. 155–170), Amsterdam, John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hoph.6.12mar>
- Martín Rojo, L. (2022): *Power and the role of language*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/hop.25.pow1>
- Martín Rojo, L. y Márquez Reiter, R. (2019): "Language surveillance: Pressure to follow local models of speakerhood among Latinx students in Madrid", *International Journal of the Sociology of Language*, (257), pp. 17–48. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2019-2019>
- Meyerhoff, M. y Strycharz, A. (2013): "Communities of Practice", en J. Chambers y N. Schilling (Eds.), *The Handbook of Language Variation and Change* (pp. 428–447), New Jersey, John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118335598.ch20>

- Moreno Cabrera, J. C. (2021): "Políticas lingüísticas en el Estado español: del bilingüismo hegemónico al plurilingüismo armónico", *Erebea. Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n. 11, pp. 21–43.
<https://doi.org/10.33776/EREBEA.V11I0.6896>
- Moreno Fernández, F. (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid, Arco/Libros.
- Pérez, R. M. (2011): "Linguistic Acculturation and Emotional Well-Being in U.S. Schools", *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, n. 21(8), pp. 888–908. <https://doi.org/10.1080/10911359.2011.588532>
- Quijano, A. (2000): "Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America", *International Sociology*, n. 15(2), pp. 215–232.
<https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Ramallo, F. (2011): "O enclave lingüístico de Xálima: unha análise sociolingüística", *Estudos de Lingüística Galega*, n. 3, pp. 111–135.
- Ramallo, F. (2018): "Relevancia e impacto do artigo 7 da Carta Europea para as Linguas Rexionais ou Minoritarias e a súa repercusión nas linguas do Estado español", *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language and Law*, (69), pp. 28–51.
<https://doi.org/10.2436/rld.i69.2018.3116>
- Réaume, D. G. (2000): "Official-Language Rights: Intrinsic Value and the Protection of Difference", en W. Kymlicka y W. Norman (Eds.), *Citizenship in Diverse Societies* (pp. 245–272), Oxford, Oxford University Press.
- Rivas Flores, J. I., Leite Méndez, A. E., Cortés González, P., Márquez García, M. J. y Padua Arcos, D. (2010): "La configuración de identidades en la experiencia escolar: escenarios, sujetos y regulaciones", *Revista de Educación*, (353), pp. 187–209.
- Siguán Soler, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza.
- Taranger, M.-C. (1997): "Constructions télévisuelles et stéréotype. Sur quelques procédures usuelles d'élaboration des reportages télévisés propres à favoriser les schématisations", *Langage & Société*, n. 81(1), pp. 17–33.
<https://doi.org/10.3406/LSOC.1997.2792>
- Tröhler, D. (Ed.). (2023): *Education, Curriculum and Nation-Building*, London, Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003315988>
- Valeš, M. (2017): "Community-Driven Revitalization of A Fala: Experience with the Orthography Project", en N. Ostler, V. Ferreira y C. Moseley (Eds.), *Communities in Control: Learning tools and strategies for multilingual endangered language communities* (pp. 59–63), Hungerford: Foundation for Endangered Languages.

Agradecimientos

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación doctoral de Raúl González Blanco (FPU24/02020), en el marco del Programa de Doctorado en Innovación en Formación del Profesorado. Asesoramiento, Análisis de la Práctica Educativa y TIC en Educación de la Universidad de Extremadura (R010).