



TRAYECTORIAS Y REPERTORIOS LINGÜÍSTICOS DE JÓVENES PEWENCHE BILINGÜES DESDE UNA SOCIOLINGÜÍSTICA ETNOGRÁFICA CRÍTICA CENTRADA EN LOS HABLANTES

LINGUISTIC TRAJECTORIES AND REPERTOIRES OF YOUNG PEWENCHE BILINGUALS FROM A SPEAKER-CENTERED CRITICAL ETHNOGRAPHIC SOCIOLINGUISTIC PERSPECTIVE

Marco A. Espinoza¹ y Néstor G. Cortés²

En este artículo se caracterizan las trayectorias lingüísticas, las experiencias vividas del lenguaje y los repertorios lingüísticos de tres jóvenes pewenche bilingües chedungun-castellano, sujetos tradicionalmente invisibilizados en la investigación sociolingüística de la lengua mapuche. Para esto, se recurre a desarrollos recientes de la sociolingüística etnográfica crítica, de la movilidad, y centrada en los sujetos hablantes, las que se alinean con una perspectiva posestructural y fenomenológica del lenguaje y los sujetos. Mediante el uso de grillas lingüísticas y retratos lingüísticos, complementados con observación etnográfica, se muestra que los repertorios lingüísticos de estos jóvenes son complejos, compuestos principalmente por el chedungun y el castellano, y que expresan una conciencia metalingüística y una subjetividad lingüística particulares como resultado de sus experiencias vividas del lenguaje. Se da cuenta de que estos repertorios lingüísticos son el resultado de sus trayectorias de aprendizaje y uso lingüístico particulares que grafican su participación en espacios policéntricos en diferentes escalas, con sus órdenes de indexicalidad, asociaciones lingüístico-ideológicas y posturas. Es posible, además, dar cuenta de un autorreconocimiento de sus potencialidades como hablantes. Estudios de este tipo pueden contribuir a desarrollar modelos de investigación más democráticos e inclusivos y superar modelos o enfoques teórico-metodológicos unidimensionales que simplifican el rol de las lenguas en las vidas de los sujetos hablantes y en la sociedad.

Palabras claves: sujetos hablantes, repertorios lingüísticos, experiencias vividas del lenguaje, chedungun.

This article examines the linguistic trajectories, lived language experiences, and repertoires of three young Chedungun (dialect of the Mapuche language) and Spanish Pewenche bilinguals—subjects who have traditionally been overlooked in sociolinguistic research on the Mapuche language. Drawing on recent developments in critical ethnographic sociolinguistics, mobility studies, and speaker-centered approaches, the study engages post-structural and phenomenological perspectives on language and subjectivity. Using language grids and language portraits, complemented by ethnographic observation, the analysis shows that these young Chedungun-speaking subjects possess heteroglossic repertoires and display complex metalinguistic awareness and linguistic subjectivity. Their repertoires emerge from their particular trajectories of learning and language use that reflect participation in polycentric spaces operating at multiple scales, each shaped by specific orders of indexicality, linguistic-ideological associations, and stances. The study also identifies a process of self-recognition of their potential as speakers. Research of this kind can contribute to the development of more democratic and inclusive models of inquiry, moving beyond one-dimensional theoretical and methodological approaches that oversimplify the role of language in speaker's lives and in society.

Key words: Speaking subjects, language repertoires, lived language experiences, Chedungun.

En los estudios en torno a la situación sociolingüística de la lengua mapuche en Chile, se suele presentar a las y los jóvenes mapuche como un grupo etario homogéneo y, en general, como no hablantes de la lengua, o con menor competencia en ella, y con frecuencias de uso reducidas; constituirían una generación pasiva y estática que encarnaría la

pérdida lingüística. Como menciona un reciente artículo: “La ausencia de hablantes infantiles y juveniles [de mapudungun] es uno de los motivos de mayor preocupación, puesto que la mayor parte de los hablantes se concentra en el grupo de adultos y personas mayores” (Alonqueo et al. 2022:283). Si bien en las generaciones mapuche más jóvenes predomina

¹ Universidad de Chile, Santiago, Chile. marcespi@uchile.cl, ORCID: 0000-0002-0568-0661

² Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile. nestor.cortes@upla.cl, ORCID: 0009-0000-8349-9211

Recibido: agosto 2024. Aceptado: diciembre 2025.

DOI: 10.4067/s0717-73562026000100505. Publicado en línea: 5-marzo-2026.



el monolingüismo en castellano y el desplazamiento de la lengua mapuche es pronunciado y motivo de preocupación (Ministerio de Educación 2022), la ausencia de hablantes niños y jóvenes de mapudungun no es en ningún caso absoluta. Generalizaciones de este tipo constituyen un ejercicio de borrado ideológico (Gal e Irvine 2019) que invisibiliza a estos hablantes jóvenes o los reconoce sin dar cuenta de su complejidad sociolingüística. Esto puede deberse a que su presencia es inconsistente con los discursos hegemónicos que enmarcan, por un lado, los diagnósticos en torno al desplazamiento lingüístico y, por otro, aquellos estudios en torno a la revitalización que se centran en el aprendizaje de la lengua y en los neohablantes, o sujetos que deciden conscientemente aprender su lengua indígena como segunda lengua fuera del contexto familiar (Quiroga 2018), sobre todo en contextos urbanos. Sin embargo, con el borrado de los jóvenes bilingües, quienes encarnan procesos de mantención lingüística, dejan de reconocerse también sus experiencias de bilingüismo y las complejidades en la conformación, conceptualización y despliegue de sus repertorios lingüísticos en situaciones de contacto asimétrico prolongado y, por lo tanto, de marginalización lingüística. Así, su borrado como sujetos hablantes implica una falta de reconocimiento como sujetos epistémicos (Fricker 2007)¹.

Desarrollos recientes en diversos contextos apuntan a superar la retórica que invisibiliza o desestima las prácticas y perspectivas de los jóvenes indígenas y que los enmarca simplemente como actores pasivos o problemáticos que deben ser intervenidos mediante, por ejemplo, una serie de políticas lingüísticas (Wyman et al. 2013). Se les entiende cada vez más como sujetos intérpretes y moldeadores de la sociedad y de los mundos sociolingüísticos por los que transitan, con posibilidad de desplegar su agencia y subjetividad, así como de definir sus identidades mediante, por ejemplo, una serie de prácticas lingüísticas y de discursos a través de los cuales se posicionan frente a las ideologías lingüísticas contradictorias que los interpelan y que emergen tanto de la sociedad mayoritaria como de sus familias, instituciones educativas y comunidades (Kvietok 2023; Wyman et al. 2013; Zavala 2018).

En este contexto, hemos centrado el presente trabajo en tres jóvenes bilingües mapudungun (en este caso, chedungun²)– castellano, en un intento por superar su escasa representación y priorizar sus experiencias como sujetos hablantes particulares. Específicamente, nos interesa analizar y discutir la manera en que estos jóvenes bilingües dan cuenta de

sus trayectorias y experiencias vividas del lenguaje, así como de sus repertorios lingüísticos en la diversidad de espacios sociales por los que transitan, o han transitado, en diferentes momentos biográficos. Para esto recurrimos a desarrollos teóricos y analíticos de la sociolingüística etnográfica crítica (Heller et al. 2017; Niño-Murcia et al. 2020), de la globalización y la movilidad (Blommaert 2010) y centrada en los sujetos hablantes (Flubacher y Purkharthofer 2022), las cuales van en línea con una perspectiva posestructural. (García et al. 2016) y fenomenológica (Busch 2017) del lenguaje y de los sujetos. Con este análisis también buscamos contribuir a los escasos estudios en torno a los jóvenes mapuche y sus experiencias y subjetividad³ (Dinamarca y Henríquez 2019; Wittig 2009; Wittig y Hernández 2017), además de profundizar la línea de investigación incipiente presente en aquellos trabajos orientados a “las dimensiones subjetiva y simbólica de los procesos sociolingüísticos” (Wittig y Farías 2018:126), donde los hablantes pasan a ser el foco de atención, y hacia una “epistemología del hablante” (Teillier 2013), donde “el mundo que se observa es el mundo *desde* el hablante” (Teillier 2013:64, cursivas en el original), evitando, sin embargo, caer en los esencialismos ahistóricos y la mirada monoglósica de estas propuestas (Olate 2017).

Prestar atención a las perspectivas émicas de estos jóvenes bilingües permite comprender la manera en que participan, en tanto sujetos hablantes, de las dinámicas sociolingüísticas de un mundo cada vez más interconectado, con múltiples fronteras simbólicas, discursivas y físicas, que desafían lo que de manera simplificadora muchas veces se conceptualiza como lo indígena “tradicional” (Wyman et al. 2013) o la dicotomía urbano-rural para estos contextos (Wittig y Olate 2016). En otras palabras, nos permite abordar el fenómeno de la diversidad lingüística y los procesos de mantención desde aquellos sujetos hablantes bilingües que los viven cotidianamente, en relación con prácticas y discursos institucionales que promueven o silencian sus repertorios lingüísticos (o parte de ellos) y las consecuencias (materiales y simbólicas) de estos procesos para ellos.

Enfoque Sociolingüístico Etnográfico Crítico Centrado en los Hablantes

Sujetos hablantes

El carácter polémico, complejo y complicado de la categoría hablante (Swinehart 2024) suele obviarse

en investigaciones en torno a las denominadas lenguas indígenas en diferentes contextos. Se suele enfatizar una mirada prototípica esencialista (ahistórica y estática) que supone un hablante nativo monolingüe ancestral precontacto lingüístico o incontaminado por este (Gaby y Woods 2020). Estas perspectivas han contribuido a crear taxonomías externas de hablantes en relación con ese prototipo imaginado, ignorando las nociones locales; a reforzar miradas deficitarias cuando hablantes reales no calzan con ese ideal, limitando sus potencialidades (Davis 2017; Gaby y Woods 2020); y a borrar la diversidad de hablantes y prácticas comunicativas en sus comunidades, muchas de ellas bi/multilingües como resultado del contacto asimétrico prolongado y que, además, dan cuenta de espacios de formación de repertorios lingüísticos y de subjetividades lingüísticas diferentes a los de las y los investigadoras/es (Hill 2006 en Meakins et al. 2018:7). Se reduce a los sujetos, así, a una sola de sus características: la de productores de un código particular (Leonard 2018; Muehlmann 2012) asentados en un territorio específico. Esta representación, unidimensional, simplista, “anodina y anónima de los hablantes” (Martín Rojo 2020:168) contribuye a simplificar el rol que la(s) lengua(s) y las prácticas lingüísticas juegan en sus vidas, ignorando, además, su agencia y subjetividad.

Un enfoque sociolingüístico etnográfico crítico centrado en los sujetos hablantes intenta superar estas perspectivas evaluativas externas. Se enfoca, como punto de partida, en los sujetos hablantes más que en las lenguas que estos puedan hablar y los supuestos niveles de competencia que puedan tener en ellas (Busch 2017). Interesan acá el lenguaje como práctica social situada (Zavala 2018), la experiencia subjetiva de vivir el lenguaje, el carácter intersubjetivo y emocional de este (Busch 2017; Flubacher y Purkathofer 2022), así como su rol en la constitución de procesos sociales de creación de diferencia, desigualdad y fronteras identitarias (Heller 2011). Este foco en los sujetos hablantes también destaca las posturas (*stance*) (Jaffe 2009), o formas de evaluación de lenguas, hablantes y prácticas lingüísticas propias y ajenas, que las y los hablantes adoptan en diferentes espacios y en interacciones con otros/as (reales o imaginados) y que determinan procesos de alineamiento (identificación) o desalineamiento (distancia y rechazo) contribuyendo, por ejemplo, a procesos de inscripción en registros (*enregisterment*) (Agha 2024) como “procesos semióticos que agrupan signos lingüísticos con signos no lingüísticos”

(Swinehart 2024:20). En tanto crítico, este enfoque permite centrar cuestiones de poder y desigualdad más claramente (Heller et al. 2017), ya que nunca se es hablante en abstracto. Como explican Flubacher y Purkathofer (2022:9), “[l]as experiencias vividas de los hablantes tienen lugar en contextos sociales complejos y bajo condiciones de poder distribuido desigualmente”. Un énfasis en los sujetos hablantes permite dar cuenta de cómo estos afrontan situaciones de desigualdad y los procesos de consentimiento o resistencia a estas (Martín Rojo 2020).

De manera más específica, se entiende la condición de hablante como un proceso lingüístico social de transformación (Márquez Reiter y Martín Rojo 2019). Este proceso implica la conformación de un repertorio lingüístico particular (ver sección siguiente), o la incorporación o el olvido de recursos lingüísticos lo que, a su vez, impacta en “la (re) constitución de la persona [...] con la consiguiente adscripción de nuevas cualidades y potencialidades relacionales” (Márquez Reiter y Martín Rojo 2019:3). Este proceso re-constitutivo ocurre a través de la práctica constante de comunicarse en una serie de espacios y actividades sociales (físicas y virtuales), con diferentes interlocutores, en diferentes escalas, o “niveles espacio-temporales en los que se enclavan los recursos lingüísticos” y son jerarquizados (Prego 2020:88). Estos espacios y actividades son policéntricos con diferentes tipos de normatividad u órdenes de indexicalidad (Blommaert 2010), consistentes en valoraciones y reglas explícitas que ordenan las prácticas y expectativas lingüísticas de cada espacio y determinan qué lenguas son “valiosas, [...] menos valiosas, [o] simplemente ignoradas” (Blommaert 2010:38), dando cuenta con esto de la circulación de diferentes ideologías lingüísticas -creencias acerca de las lenguas, sus usos y sus hablantes (Woolard 1998)- que influyen en la manera en que las prácticas lingüísticas ocurren efectivamente, son interpretadas y evaluadas (Márquez Reiter y Martín Rojo 2019). Lo anterior también implica tomar seriamente la movilidad espacio-temporal (Blommaert 2010; Prego 2020) para comprender el desarrollo de los repertorios, prácticas y subjetividades lingüísticas que encarnan los sujetos hablantes.

Finalmente, la idea de sujeto en la perspectiva acá utilizada, además de enfatizar un foco inicial en lo individual (que remite, sin embargo, a experiencias colectivas), se alinea con la idea posestructural de estar sujeto al discurso y ser sujeto de un discurso (Flubacher y Purkathofer 2022; McNamara 2022). En

otras palabras, un sujeto hablante no es solo un sujeto que produce un código. Hablar es entendido como encontrar y articular una voz a través de la narración, lo que permite “comprender la articulación de las biografías individuales con estructuras e instituciones sociales en la constitución del repertorio lingüístico (comunicativo) de cada individuo” (Bonnin 2019:7).

Trayectorias sociolingüísticas: experiencias vividas del lenguaje y repertorios lingüísticos

Las continuas y repetidas interacciones de unos sujetos hablantes con otros/as en diferentes espacios van constituyendo un conjunto de experiencias vividas del lenguaje, o “experiencias que los hablantes tienen mientras crecen con diferentes idiomas, sus creencias, valores e ideologías lingüísticas” (Purkathofer 2018:2), las cuales son de carácter intersubjetivo (Busch 2017) y moldeadas por dimensiones afectivas en contextos de poder desigual (Flubacher y Purkathofer 2022).

Estas experiencias van conformando su repertorio lingüístico (y comunicativo). Este repertorio consiste en la totalidad de los recursos lingüísticos y disposiciones para interactuar de manera significativa en una serie de espacios sociales que requieren diferentes tipos de alineación por parte de los hablantes (Busch 2012, 2017; Zavala y Kvietok 2021). Estos repertorios, así, incluyen también ideologías lingüísticas acerca de cómo y cuándo utilizar los diferentes recursos en diferentes espacios, lo que a su vez implica conocimiento acerca de su valoración.

Los repertorios lingüísticos, al desarrollarse a través de procesos de aprendizaje o socialización lingüística durante la vida, se convierten en índices biográficos (Blommaert y Backus 2013) que dan cuenta tanto de las oportunidades que han tenido los sujetos como de la falta de acceso a ciertos espacios y recursos (Zavala y Kvietok 2021). Al desarrollarse en diferentes espacios, estos repertorios son híbridos, además de inestables, inacabados y dinámicos (Blommaert y Backus 2013), ya que se van adaptando de acuerdo con las necesidades (lingüísticas y no lingüísticas) de los hablantes y las relaciones intergrupales (Pharao 2016). La noción de repertorio lingüístico permite dar mejor cuenta de una biografía atravesada por la experiencia del lenguaje, y centrarse en él nos permite responder cómo el sujeto hablante llegó a constituirse con las características que posee en un momento determinado y qué rol han tenido diferentes procesos sociales e institucionales, así como las relaciones de poder que

los caracterizan y las ideologías que las sustentan (Purkathofer 2022).

Todo lo anterior no significa que las lenguas o variedades lingüísticas sean irrelevantes. Más bien, lo que propone este cambio de perspectiva es dar cuenta de la experiencia vivida del lenguaje desde los propios sujetos. Siguiendo a Busch (2017), esto corresponde a adoptar una perspectiva en primera persona, inspirada en un enfoque fenomenológico que se centra en el modo en que los sujetos viven la lengua como una experiencia subjetiva a lo largo de sus vidas: qué lenguas son relevantes para ellos ahora en sus vidas, o han sido relevantes o serán relevantes en algún momento de sus biografías, de qué manera las piensan, las sienten o las conectan con sus cuerpos, cómo se posicionan como sujetos hablantes y cómo reaccionan a la manera en que son posicionados, y cómo viven la diversidad lingüística, así como los efectos de exclusión y pertenencia sobre la base de la diferencia lingüística.

Metodología

Los tres jóvenes

En este trabajo discutimos el caso de tres jóvenes bilingües chedungun-castellano: Juan (22 años), Vicente (24 años) y Marcelo⁴ (17 años). La selección responde a que son jóvenes de familias con las que el primer autor ha venido trabajando durante estos años. Estos tres jóvenes han sido socializados en la comunidad pewenche Butalelbun de Alto Biobío, donde se registra una gran vitalidad del chedungun (Espinoza y Wigglesworth 2022), al punto que esta podría ser entendida como la lengua dominante de la comunidad (con el castellano como lengua dominante en aquellas instituciones que representan al Estado y la nación chilenas: la escuela, la posta rural, la comisaría). Estos jóvenes han sido socializados en condiciones materiales y sociolingüísticas bastante diferentes a las de sus padres (cuyas edades fluctúan entre los 30 y los 50 años). Hasta aproximadamente 35 años atrás, esta era la comunidad más aislada en la región. Esto hacía que las interacciones en la comunidad y en los hogares fuesen principalmente de carácter intracultural y monolingües. No había colegio en la comunidad, pocas personas salían y, en general, las condiciones de vida eran, como relatan algunos padres, de aislamiento y extremadamente duras: sin luz eléctrica ni agua potable, con poca conectividad hacia ciudades y en condiciones geográficas y climáticas extremas.

En los últimos 30 años, la comunidad ha experimentado una serie de cambios que han impactado, entre otros aspectos, su configuración sociolingüística: con luz eléctrica (desde aproximadamente el 2000), con la presencia de la televisión satelital en sus hogares (desde aproximadamente 2005), acceso a internet (desde 2017), acceso a teléfonos celulares, escuela en la comunidad, mejores caminos y con interacciones familiares caracterizadas por el uso y aprendizaje del castellano y del chedungun, lenguas que en la práctica no son estrictamente separadas (Espinoza y Ojeda 2023; Espinoza 2026). A diferencia de lo que suponen algunos estudios (p.ej., Henríquez et al. 2021), el castellano en la actualidad en esta comunidad no está restringido a las interacciones con colonos (no pewenche) ni su uso está estrictamente separado por dominios (aunque, como mencionáramos, en algunos espacios una u otra lengua es la dominante).

Estos jóvenes llevan una vida marcada por patrones de movilidad diferentes a los de sus padres (quienes en su mayoría permanecen en la comunidad) y que se relacionan inicialmente con la continuación de su educación. La escuela en la comunidad solo llega hasta octavo año básico, por lo que la/os niña/os luego deben continuar sus estudios fuera de la comunidad. Esta experiencia es poco común para otro/as niño/as en edad escolar en Chile. En la escuela de la comunidad, el castellano es la lengua hegemónica para la enseñanza y evaluación. Las profesoras son monolingües en castellano y una sola profesora es bilingüe. El uso del chedungun entre lo/as niño/as se fomenta y tolera. Además, existe una asignatura dedicada a la enseñanza del chedungun con una profesora de la comunidad.

Los jóvenes participantes residen cada vez menos tiempo en sus hogares en la comunidad, aunque retornan constantemente. Al retornar, sus interacciones se circunscriben al núcleo familiar. A pesar de estos patrones de movilidad, lo que los lleva a transitar por espacios en los que el castellano es la lengua hegemónica, estos tres jóvenes, cada vez que vuelven, continúan comunicándose con sus familias en un modo bilingüe en el que predomina el uso del chedungun (Espinoza 2026). En efecto, las familias de estos jóvenes son casos (como muchos otros en esta comunidad) en los que la transmisión intergeneracional del chedungun no se ha interrumpido⁵. Así, al menos para el caso de estos tres jóvenes, este tránsito por espacios donde predomina el castellano no se ha traducido en el abandono de los recursos lingüísticos que componen sus repertorios⁶. Estos usos continuados

del chedungun en prácticas lingüísticas denominadas *champurria* por algunos padres entrevistados, en las que se mezclan el castellano y el chedungun, sin duda abren una serie de preguntas relevantes para comprender las complejidades de los procesos de mantención lingüística y las características de los repertorios lingüísticos que se forman, así como las maneras en que se vive este tipo de bilingüismo. En la actualidad, Juan es estudiante de Derecho, Vicente estudia Ingeniería y Marcelo ha decidido seguir una carrera como futbolista profesional.

Instrumentos y análisis

Para este estudio, siguiendo el principio de triangulación, se utilizaron dos instrumentos principales para la recolección de datos. La información así obtenida fue complementada con observaciones e información obtenida etnográficamente. El primer instrumento consiste en las grillas lingüísticas (*language grids*), que permiten acceder a las experiencias de aprendizaje lingüístico de los sujetos de manera cronológica (Choi 2022). Permiten capturar lo que Wittig y Farías (2018) denominan trayectorias sociolingüísticas mediante las “cuales los sujetos construyen representaciones sobre el papel del mapuzugun y el español en su biografía familiar; y ... como una secuencia narrativa [fragmentaria y heteroglósica] cuyos episodios y protagonistas específicos configuran procesos de cambio en el uso, valoración y transmisión del mapuzugun en un marco de contacto” (Wittig y Farías 2018:127). Esta secuencia narrativa se elabora a través de lo que Olate (2021) denomina episodios sociolingüísticos narrados, los que corresponden a “las experiencias de vida narradas por los hablantes [que] reflejan las vivencias que han tenido durante distintas etapas de su vida, evidenciando los factores que han condicionado el uso y desarrollo del idioma materno en el contexto del contacto interétnico” (Olate 2021:862). A diferencia de estas propuestas, sin embargo, las grillas (y, como veremos luego, los retratos lingüísticos) no se limitan a los espacios familiares y evitan la mirada monoglósica que impone un cierre *a priori* solo en el chedungun.

El segundo instrumento es el retrato lingüístico (Busch 2017; Flubacher y Purkarthofer 2022). Este consiste en una silueta humana dibujada en una hoja de papel blanco. Los participantes dibujan y colorean en la silueta todos los elementos que según ellos contiene su repertorio lingüístico. Una vez que

han intervenido la figura, se les pide explicar las razones de las decisiones que tomaron. Los retratos lingüísticos sirven para aproximarse al repertorio lingüístico entendido de manera amplia, no solo las lenguas que hablan los sujetos, sino que también aquellas que ya no hablan, que les gustaría hablar, cómo las conceptualizan, las experiencias que han tenido con ellas, las influencias sociales e ideologías lingüísticas que las rodean, cómo se relacionan con sus cuerpos y emociones y el rol que cumplen en sus vidas en diferentes momentos (Flubacher y Purkarthofer 2022). Sirven, entonces, como punto de entrada para narrar y discutir el rol de las lenguas sobre la base de su propia caracterización gráfica como sujetos bi/multilingües. Ambos instrumentos suponen un momento previo de elaboración en que son los propios sujetos quienes reflexionan en torno a sus repertorios lingüísticos.

Estos instrumentos fueron aplicados por el segundo autor en una misma ocasión de manera consecutiva con cada joven durante un día en que se les acompañó en sus rutinas (en la comuna de Ralco en el caso de Marcelo, y en las universidades donde estudian para los casos de Juan y Vicente). Su aplicación fue seguida por preguntas hechas por el entrevistador para aclarar ciertos puntos y expandir los relatos en aspectos considerados importantes.

A continuación se muestran las tres grillas elaboradas por los participantes (Figuras 1, 2 y 3), y se presentan los tres retratos lingüísticos (Figuras 4, 5 y 6).

Además, con el fin de dar cuenta de la complejidad de las vidas sociolingüísticas de estos tres jóvenes, complementamos la información obtenida a través de estos dos instrumentos con información de la observación etnográfica de su vida en su comunidad

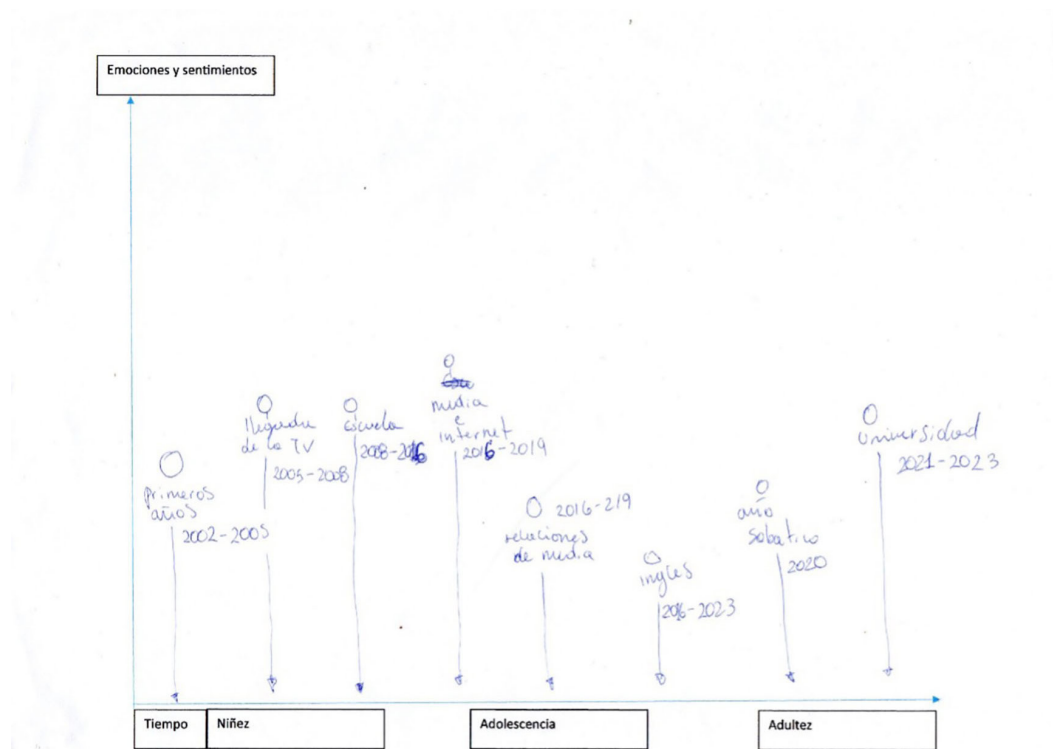


Figura 1. Grilla de Vicente. De izquierda a derecha se lee: primeros años, 2002-2005. Llegada de la TV, 2005-2008; escuela, 2008-2016; relaciones de media, 2016-2019; inglés 2016-2023; año sabático, 2020; universidad, 2021-2023.

Vicente's language grid. From left to right: early years, 2002-2005; Arrival of TV, 2005-2008; high school, 2008-2016; high school relationships, 2016-2019; English, 2016-2023; gap year, 2020; university, 2021-2023.

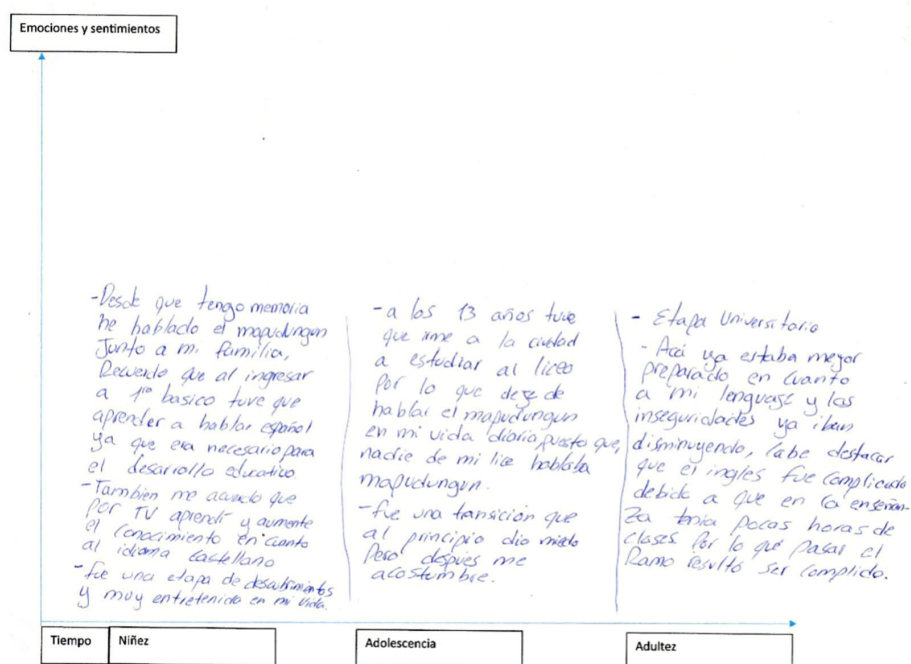


Figura 2. Grilla de Juan. De izquierda a derecha se lee: izquierda, arriba: -Desde que tengo memoria he hablado mapudungun junto a mi familia, recuerdo que al ingresar a 1ro básico tuve que aprender a hablar español ya que era necesario para el desarrollo educativo. Izquierda, al centro: - También me acuerdo que por TV aprendí y aumenté el conocimiento en cuanto al idioma castellano. Izquierda, abajo: - Fue una etapa de descubrimientos y muy entretenida en mi vida. Al centro, arriba: -A los 13 años tuve que irme a la ciudad a estudiar al liceo por lo que deje de hablar el mapudungun en mi vida diaria, puesto que, nadie de mi lice[o] hablaba mapudungun. Al centro, abajo: -Fue una transición que al principio dio miedo pero después me acostumbré. Derecha, arriba: -Etapa universitaria. Derecha, abajo: Acá ya estaba mejor preparado en cuanto a mi lenguaje y las inseguridades ya iban disminuyendo, cabe destacar que el inglés fue complicado debido a que en la enseñanza tenía pocas horas de clases. Por lo que pasar el ramo resultó ser complicado.

Juan's language grid. From left to right: left, top: - As far back as I can remember, I have spoken Mapudungun with my family. I remember that when I entered 1st grade, I had to learn to speak Spanish, as it was necessary for my schooling. Left, center: - I also remember that through TV I learned and expanded my knowledge of Spanish. Left, bottom: - It was a stage of discovery and very entertaining in my life. Center, top: - At 13, I had to move to the city to attend high school, and I stopped speaking Mapudungun in my daily life, since no one at my high school spoke Mapudungun. Center, bottom: - It was a transition that was scary at first but then I got used to it. Right, top: - University stage. Right, bottom: By then, I already had better language skills, and my insecurities were gradually decreasing. It's worth mentioning that English was difficult because we had few hours of classes. So, passing the course was challenging.

y sus familias y con entrevistas a los padres en cada familia realizadas por el primer autor durante un periodo de casi diez años (con visitas de diferente duración durante este periodo e interrumpidas por la pandemia de COVID-19).

Se realizó un análisis de los temas subyacentes en la información creada a través de la aplicación de los instrumentos siguiendo la perspectiva del análisis discursivo etnográfico (Roth-Gordon 2020).

Este análisis considera la interpretación conjunta e interrelacionada de la información obtenida etnográficamente y a través de los retratos y las grillas, con el fin de comprender de manera situada el complejo acto de autodescripción de los repertorios lingüísticos, así como de los significados y valoraciones asociados a estos encapsulados en los temas identificados (los cuales están escritos en cursivas en las secciones siguientes en que se discuten los resultados).

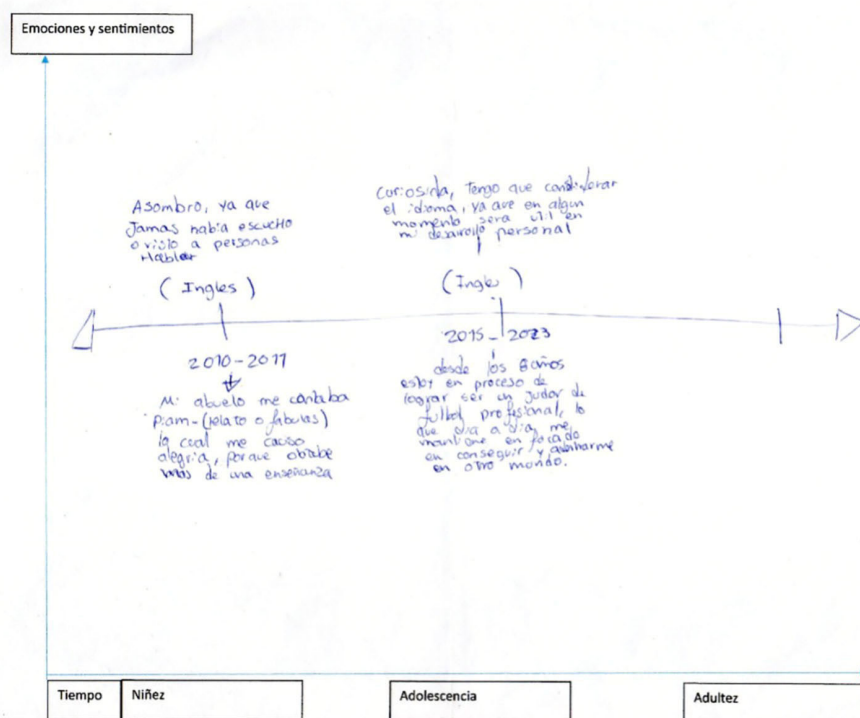


Figura 3. Grilla de Marcelo. De izquierda a derecha se lee: arriba, izquierda: Asombro, ya que jamás había escuch[ado] o visto a personas hablar (inglés). Abajo, izquierda: 2010-2011. Mi abuelo me cantaba piam (relato o fábulas) la cual me causó alegría, porque obtuve más de una enseñanza. Derecha, arriba: curiosida[d], tengo que considerar el idioma, ya que en algún momento será útil en mi desarrollo personal (inglés). Abajo, derecha: 2015-2023. Desde los 8 años estoy en proceso de lograr ser un juga[dor] de [fútbol] profesional, lo que día a día me mantiene enfocado en conseguir y adentrarme en otro mundo.

Marcelo's language grid. From left to right: top, left: Surprise, since I had never hear[d] or seen people speaking (English); Bottom left: 2010-2011. My grandfather used to tell piam (tales or fables) to me which made me happy, because I learned more than one lesson from them. Right, top: curiosit[y], I need to consider the language, since at some point it will be useful in my personal development (English). Bottom, right: 2015-2023. Since I was 8, I have been in the process of trying to become a professional [soccer] play[er], which keeps me focused every day on achieving [these goals] and entering another world.

Sin embargo, la discusión de los resultados se presenta de forma separada para cada instrumento, pues nos interesa destacar el aporte de cada uno y la manera en que se complementan, sobre todo porque fue posible observar que algunos aspectos de las biografías y los repertorios se mostraban en un instrumento, pero no en otro, tal vez debido a que, mientras las grillas apuntan al pasado, los retratos permiten proyectarse. La información obtenida etnográficamente se intercala en cada sección dedicada a cada instrumento.

El análisis y la discusión que se presentan a continuación no pretenden dar cuenta de una verdad

objetiva de los sujetos (a diferencia de los estudios sobre supuestos niveles de competencia). Si bien los instrumentos utilizados apuntan a relevar las historias particulares de cada uno de ellos y nos permiten comprender los efectos de procesos sociales que han sido significativos en la conformación de sus repertorios lingüísticos, es importante comprender que resulta imposible dar cuenta completa del ser bilingüe y que las narraciones recogidas no constituyen una historia acabada y coherente, sino que son, más bien, selectivas, parciales, temporales, donde se destacan algunos aspectos y se ocultan otros (Purkharthofer 2022). Esto implica que en los análisis se deben tomar

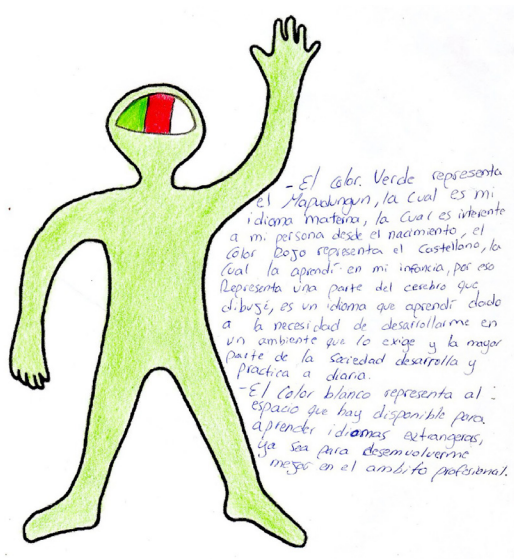


Figura 4. Retrato lingüístico de Juan. A la derecha de la silueta pintada se lee: El color verde representa el mapudungun, la cual es mi idioma materna, la cual es inherente a mi persona desde el nacimiento, el color rojo representa el castellano, la cual la aprendí en mi infancia, por eso representa una parte del cerebro que dibujé, es un idioma que aprendí dado a la necesidad de desarrollarme en un ambiente que lo exige y la mayor parte de la sociedad desarrolla y practica a diario. – El color blanco representa al espacio que hay disponible para aprender idiomas extranjeros (sic), ya sea para desenvolverse mejor en el ámbito (sic) profesional.

Juan's language portrait. To the right of the painted silhouette, it reads: The green color represents Mapudungun, which is my mother tongue, which has been a part of who I am since birth. Red represents Spanish, which I learned as a child, and that is why it represents a part of the brain that I drew—it is a language I learned out of necessity to function in an environment that requires it and [that] most of society uses and practices daily. White represents the space available to learn foreign languages, whether to perform better in the professional field.

precauciones con el fin de asegurar que el recorte motivado que necesariamente realizamos sustente las conclusiones que se establecen (Purkathofer 2022). Además, debido a que los participantes son sujetos hablantes bilingües competentes, el uso del castellano en las entrevistas y en la aplicación de los instrumentos constituye un ejercicio donde se coconstruyen los significados. Sin embargo, también reconocemos que en esta acción se manifiestan en la práctica las jerarquías lingüísticas y las diferencias de poder y desigualdad para y en la investigación⁷ (Flubacher y Purkathofer 2022; Holmes et al. 2022). No obstante, es importante matizar esta



Figura 5. Retrato lingüístico de Vicente. Código de colores. Negro/verde: chedungun. Morado: español. Rojo/azul: inglés. Amarillo: idiomas a aprender. Gris: Herramientas.

Vicente's language portrait. Color code - Black/green: Chedungun; Purple: Spanish; Red/blue: English; Yellow: languages to learn; Grey: Tools.

aseveración: el ser nosotros *wigka* (no pewenche) motiva de inmediato la selección del castellano por los participantes (algo que también ocurre en el trabajo etnográfico). Es importante prestar atención y comprender estas posturas, pues constituyen, en la práctica, disposiciones particulares en el despliegue de sus repertorios lingüísticos y en la construcción del evento comunicativo, de identidades particulares, y de fronteras. La investigación contó con la aprobación del Comité de Ética de la Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de Chile y la posterior firma de los consentimientos informados por cada participante.



Figura 6. Retrato lingüístico de Marcelo. Código de colores. Color celeste, chedungun. Color rojo, español. Color verde, inglés. Morado, francés. Rosado, italiano. Verde claro, portugués.

Marcelo's Language Portrait. Color code - Light blue: Chedungun; Red: Spanish; Green: English; Purple: French; Pink: Italian; Light green: Portuguese.

Trayectorias, Experiencias Lingüísticas y Repertorios Lingüísticos

Grillas lingüísticas

Escalas, policentrismo, hibridez y posturas

Los procesos de aprendizaje y socialización lingüística de estos tres jóvenes reflejan su participación en espacios e instituciones policéntricas en diferentes escalas, principalmente la familia y la escuela, con diferentes órdenes de indexicalidad que determinan las prácticas lingüísticas legítimas de cada espacio y, por lo tanto, con diferentes asociaciones lingüístico-ideológicas y posturas asociadas al desarrollo de diferentes repertorios lingüísticos, registros y tipos de persona en contextos marcados por diferencias de poder.

Estos tres jóvenes dan cuenta de una socialización temprana en chedungun, más que en el espacio comunitario, principalmente en el espacio familiar y en las redes interaccionales que se establecen en él. Como relata Vicente, por ejemplo:

Vicente: Bueno, aquí está con mis primeros años, donde yo aprendí a hablar chedungun (...) Después ahí aprendí a hablar en chedungun, ahí me comunicaba con mi abuelo.

Néstor: Cuéntame, ¿cómo fue ese aprendizaje?, ¿cómo era la dinámica que tenías con tus papás? Porque me imagino que fueron tus papás los que te enseñaron.

Vicente: Sí, *siempre se hablaba chedungun en todos lados*. De mi abuelo, de mis tíos, en cualquier parte [de la comunidad] se hablaba chedungun (el destacado en cursivas es nuestro).

Este extracto, además, ilustra un aspecto común en todos los casos: estos jóvenes en sus narrativas suelen ver las lenguas como entidades claramente separadas y en espacios y tiempos monoglóticos (p.ej., se hablaba chedungun en la comunidad y en el hogar). Más precisamente, sin embargo, esa socialización temprana tuvo características bilingües. Por un lado, es posible inferir esto pues todos relatan, en general, no haber experimentado mayores problemas comunicativos al entrar al colegio, el cual se hace presente en la comunidad como una expresión de una escala “central y nacional” y “del castellano como la lengua del poder (Prego 2020: 96). Juan dice:

Juan: Desde la niñez recuerdo que entré a lo primero como a los cinco años estaba por cumplir los seis años entonces ya manejaba el mapudungun o sea me comunicaban el mapudungun y lo que hice es que *sabía un poco de español porque mi mamá igual me enseñaba y cuando entré al colegio no me costó aprender fue como me adapté al tiro la verdad* (el destacado en cursivas es nuestro).

Por otro lado, los padres de estas familias suelen describir prácticas lingüísticas bilingües desde un inicio en los procesos de socialización lingüística de sus hijos. Por ejemplo, refieren que decidieron enseñarles ambas lenguas desde un inicio o que sus prácticas incluían el uso del “castellano y pewenche [chedungun]” en un estilo “mixto”. Las familias, entonces, constituyen espacios heteroglóticos y la comunicación en ellas ocurre a través del despliegue de todos los recursos que componen los repertorios lingüísticos de sus miembros (ver también Espinoza 2026). Estas prácticas bilingües son motivadas

por diferentes cronotopos, o imágenes espacio-temporales asociadas a distintos tipos de hablantes y repertorios lingüísticos, mediante los cuales los padres racionalizan sus decisiones lingüísticas con sus hijos, donde destacan la obligatoriedad y necesidad del aprendizaje de castellano para los estudios y garantizar la movilidad de sus hijos, y la fuerte asociación ideológica entre chedungun e identidad pewenche (ver también Espinoza 2026).

Finalmente, está la presencia de la televisión. La mención a la televisión es un hecho importante en las biografías de estos jóvenes (porque, además, fue un acontecimiento en la comunidad): les permitió aprender más castellano y, a la vez, despertar intereses personales. Más que una evaluación negativa de la televisión como una tecnología que contribuyó a la expansión de la lengua nacional en espacios tradicionalmente conceptualizados como salvaguarda de la lengua local, se observa una valoración positiva de sus potencialidades, una instancia de aprendizaje también lingüístico, específicamente de castellano:

Vicente: En 2008 (...) con la televisión llegaron las películas. Con las películas, yo *me enamoré de las películas* (el destacado en cursivas es nuestro).

Juan: (...) Yo recuerdo que *veía bonitas cosas en la TV y como que mejoré mi vocabulario [en español]*. Y aprendí muchas cosas (...) (el destacado en cursivas es nuestro).

Néstor: Y ahí, ¿sentiste de alguna manera que la tele te ayudó a aprender más español?

Marcelo: Sí, porque a veces llegaba en la tarde a ver tele y *me nutría con cosas interesantes, por ejemplo, el hablar (...) y los deportivos*, porque había una hora que transmitían puros deportes. Eso es lo que más me llamó la atención (el destacado en cursivas es nuestro).

Como hemos mencionado, la escuela es el espacio del castellano, aunque el chedungun no está prohibido y su uso no es sancionado. Estos jóvenes no relatan esta transición del hogar (con regímenes lingüísticos que favorecen el uso del chedungun) al colegio (donde el chedungun ocupa un lugar periférico frente a la lengua legitimada) como una instancia de “dislocamiento” (Busch 2017). El colegio no constituye para ellos un espacio en el que sientan que su repertorio lingüístico ya no encaja, que rompa sus expectativas o donde no

sean reconocidos como hablantes legítimos. Por un lado, el colegio está en la comunidad, lo que garantiza que el uso del chedungun no está “fuera de lugar” y, por otro, al poseer repertorios lingüísticos bilingües pueden posicionarse como hablantes legítimos en ese espacio, uno de los objetivos precisamente de la socialización bilingüe en sus hogares. De hecho, permitía practicar aún más el castellano:

Vicente: Primera vez, no tuve kínder, no tuve nada de eso. Llegué a primero básico, de una. Y ahí, claro, me empecé a relacionar más con niños, *como que ahí el idioma fluyó* (el destacado en cursivas es nuestro).

Néstor: Y en la escuela, ¿tú hablabas chedungun?

Vicente: Chedungun.

Néstor: ¿Y los otros niños igual?

Vicente: *Todos chedungun.* (...) Y claro que veía dificultades en algunos niños que les costaba entender a los profes que hablaban en español. Pero *a mí nunca me dificultó porque ya, no sé, por ver tantas películas* (el destacado en cursivas es nuestro).

Para algunos padres, la experiencia del colegio fue radicalmente diferente. En sus relatos estos dan cuenta de experiencias de racismo, silenciamiento y discriminación. La experiencia de dislocamiento fue mayor en estos casos. Son estas experiencias parentales las que también contribuyeron a desarrollar estrategias de socialización bilingüe.

La experiencia del colegio también muestra un aspecto relevante del repertorio lingüístico: no son solo recursos los que lo componen, son también disposiciones respecto de cómo interpretar el mundo social y los tipos sociales que lo habitan (Busch 2017). Juan, por ejemplo, dice:

Juan: Y fue como... recuerdo que... *Nosotros hablamos un rato con mis compañeros [en chedungun], pero llega el profe y le hablaba español. Entonces eso fue como lo significativo* (el destacado en cursivas es nuestro).

Juan da cuenta del desarrollo de conocimientos metapragmáticos para la acción (Botsis 2018:27), que le permiten la construcción de tipos de personas asociadas a ciertas identidades lingüísticas que inciden en el despliegue de sus recursos lingüísticos (tal como

ocurre al asociarnos a nosotros al castellano por ser *wigkas*). Refleja, además, el carácter policéntrico de los espacios y las múltiples orientaciones y posturas que requieren, así como el poder indexical de las prácticas lingüísticas⁸ (Jaffe 2009; Prego 2020) que los hablantes adoptan en ellos: mientras el uso de la lengua minorizada indica pertenencia a la comunidad (representada en los compañeros, con quienes se construye un “nosotros” excluyente), se establece una relación icónica entre el profesor y el castellano, y su cambio a esta lengua refleja la autoridad y poder lingüístico del profesor y la subalternización de Juan como hablante de chedungun. La escuela se presenta como un espacio “para la acción social” (Prego 2020:100) marcado por diferencias de poder que determinan las elecciones lingüísticas. A diferencia del bilingüismo del hogar, que da cuenta de la horizontalidad en el despliegue de los repertorios lingüísticos, el monolingüismo en este caso indica un cambio de posición social como sujeto hablante y la reproducción de un orden social en el que el castellano es la lengua dominante.

Más que la experiencia escolar en la comunidad de estos tres jóvenes, es el traslado de localidad para continuar los estudios lo que les hizo experimentar de manera más radical el cambio a espacios enteramente monolingües en castellano. Nuevamente, este no es un movimiento de dislocación radical, pues en tanto sujetos bilingües ya contaban con los recursos lingüísticos que les permitían este tipo de movilidad. Las dificultades, más bien, se asocian al hecho de salir a una edad temprana de sus familias, en promedio a los 13 años; una experiencia poco común para los niños chilenos de esa edad en contextos urbanos. En estos casos, además, el movimiento implica radicarse en lugares donde el castellano es la lengua dominante (en estos tres casos con familias de amigos de sus padres). La experiencia que perdura acá es la ausencia de otros hablantes de chedungun, y se asume el *habitus* monolingüe (Gogolin 1997) de las instituciones chilenas (o la tendencia de estas a asumir que todos los ciudadanos son monolingües en castellano):

Juan: Y recuerdo que llegué a ese liceo y *no había ninguna persona hablante*. Era solamente yo. Entonces *el cambio igual fue enorme* porque... De hecho, tampoco me podía comunicar con mi mamá porque en esos tiempos no había señal de celular. Entonces, yo me venía, por ejemplo, los

domingos y no hablaba mapudungun hasta el viernes. Porque no conocía a ninguna persona, todos hablaban español, mis compañeros en español, donde me quedaba en español, entonces el cambio fue mucho. *Pero al final me acostumbré a eso.*

Néstor: ¿Pero volvías todos los fines de semana?

Juan: Sí, y *ahí* hablaba mapudungun”.
(Lo destacado en cursivas es nuestro).

Estos elementos de estas biografías revelan, así, que lo que ha cambiado no son los regímenes monolingües de la sociedad chilena (que sus padres ya habían experimentado), sino que más bien los repertorios lingüísticos de los miembros de la comunidad y sus disposiciones: esa adaptación unilateral da cuenta de su minorización lingüística, algo a lo que hacen referencia más explícitamente en sus retratos lingüísticos, como mostramos en la siguiente sección.

En estas biografías, no se describen en general emociones negativas, al menos no siempre estrictamente asociadas con la experiencia del lenguaje. Juan explica que el aprendizaje de chedungun y castellano (este último, a través de la televisión) “fue una etapa de descubrimientos y muy entretenida en mi vida”. También relata que en la transición al liceo “el cambio fue mucho, pero después me acostumbré a eso”. Ya en la universidad sus inseguridades fueron disminuyendo, explica. Inseguridades que se debían, por un lado, a esta experiencia nueva y, por otro, a su condición de hablante de chedungun: “Y claro que siempre, igual siempre tuve ese miedo a que me discriminaran. Siempre tuve ese miedo”, sobre todo cuando refiere al acoso y racialización sufridos por otros jóvenes pewenche. Para Marcelo, sus encuentros lingüísticos están marcados por el asombro y la curiosidad (al escuchar a turistas hablar inglés, por ejemplo) o el impacto con la llegada de la televisión (y, en consecuencia, del castellano). El chedungun, en tanto, está asociado a la alegría, como cuando Marcelo escuchaba a su abuelo contarle *piam*, o a “un lazo bien grande” con la madre, en el caso de Vicente. Respecto del inglés, este suele ser mencionado por todos en relación con la dificultad en su aprendizaje.

El trabajo etnográfico permite complementar estas narraciones. Por ejemplo, cuando el primer autor conoció a Juan, este era un astrónomo aficionado y estudiaba el tema todo lo que podía. La música era y sigue siendo parte importante de su vida. Es un

talentoso acordeonista experto en música chamamé y tiene un grupo con otras personas de la comunidad (cantan chamamé en castellano). Marcelo, además de ser un futbolista destacado a su corta edad, también es un cazador profesional y ambas actividades lo han llevado a viajar por diversos lugares y contextos. El gusto por las películas de Vicente no ha disminuido; para él, los paisajes de su comunidad se asemejan a un *western*. Los tres, como muchos otros jóvenes, utilizan con frecuencia sus redes sociales (Figura 7). Además, las familias de estos tres jóvenes en algún momento participaron brevemente de Iglesias evangélicas⁹.

Estas observaciones son relevantes pues estos intereses y actividades implican necesariamente el aprendizaje y uso de castellano, por lo tanto, manifiestan un posicionamiento positivo implícito, en la práctica, hacia el castellano (el que posteriormente matizan de forma explícita). Este comportamiento apunta a una subjetividad lingüística particular y al carácter bilingüe de su socialización, y revela la manera en que el bilingüismo para ellos es, en la práctica, la situación sociolingüística no marcada. A pesar de esto, en sus entrevistas, padres e hijos comparten una fuerte asociación ideológica entre el chedungun, la familia y su identidad. Es probable que al provenir de familias en las que se mantiene la transmisión intergeneracional del chedungun, en los procesos de socialización lingüística también se hayan transmitido posturas y alineamientos específicos (Du Bois 2007; Jaffe 2009) en torno a las lenguas y su relación con su identidad.

Finalmente, respecto de la manera en que se posicionan a sí mismos como jóvenes que no han abandonado el uso del chedungun a pesar de sus trayectorias móviles, los tres elaboran respuestas en las que se refieren al chedungun como la lengua del hogar, o que representa su identidad y, de ahí, que su uso se continúe; es un hábito para ellos. Adoptan una postura diferente a otros jóvenes que ellos observan y que representan tipos de hablantes de los que se desalinean: corresponden a jóvenes que, en este tránsito desde la comunidad hacia la ciudad, y de vuelta, retornan hablando castellano. Para Vicente, Manuel y Juan esto se debe a la vergüenza. Vicente explica:

Vicente: No, no sé, como que le da vergüenza. Como que ahí dije, no, ¿por qué son así? (el destacado en cursivas es nuestro). Son vergonzosos. Y eso fue como raro, extraño verlo en los chicos (...) ¿por qué hacen esto [no hablar chedungun]?

Vicente relata que él también en algún momento se “ocult[ó] para no sentirme pasado a llevar”, pero que luego aprendió a ser “más genuino”, lo que implica “siempre decir de dónde soy, qué soy, y qué hablo”: su comunidad, su identidad pewenche, y el chedungun, una postura que comparten los tres jóvenes. Si bien sus experiencias “ponen en entredicho la premisa del desarraigo cultural y consecuente abandono de la lengua por parte de los hablantes que se insertan en el mundo urbano” (Wittig 2009:149), en otros casos observados por ellos parece no ser así. Esto da cuenta de la manera en que procesos similares pueden tener efectos diferenciados en diferentes sujetos.

Para finalizar esta sección, es interesante también notar que el rol de la profesora de chedungun no destaca en las narraciones de estos jóvenes. Tal vez esto se deba a que todos ingresaron al colegio como hablantes de chedungun, por lo que las clases en esta lengua no constituyen eventos que marquen un punto crucial en su socialización, a diferencia del castellano.

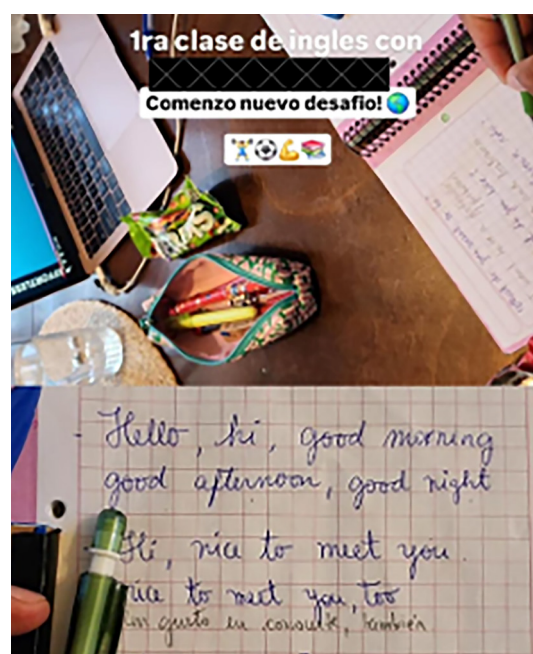


Figura 7. Reciente historia en Facebook de Marcelo. En la historia, se lee: primera clase de inglés con (nombre de usuario). Comienzo un nuevo desafío.

Marcelo's recent post on Facebook. In the story, it reads: first English lesson with (username). The beginning of a new challenge.

Retratos lingüísticos

Lengua e identidad, minorización lingüística, potencialidades, escalas, ideologías lingüísticas

Al momento de explicar sus retratos lingüísticos, todos comienzan haciendo referencia al chedungun como la “primera lengua”, ubicándolo en diferentes partes de la silueta, lo que da paso a diferentes asociaciones que expresan una conexión esencialista con su “persona” y con su identidad pewenche. El chedungun funciona como “una marca explícita de pertenencia grupal, y ... en tanto diacrítico étnico, porta un valor positivo” para ellos (Ossola 2018:61). Marcelo ubica al chedungun en la cabeza, a la que además le dibuja un *trarilogko*¹⁰:

Marcelo: De color celeste *puse primero el chedungun* es lo que uno, o sea, lo que siempre uno, el uso de la razón y lo que uno le representa. Eso igual...

Néstor: Y el tema de la razón y de la cabeza, ¿será algo cultural? Así como del mapuche, del pewenche.

Marcelo: Sí, es como los sabios... *El chedungun es lo que me identifica a mí como persona* (el destacado en cursivas es nuestro).

Juan, en tanto, no solo colorea parte de la cabeza con el color verde que representa al chedungun, sino que también todo el resto del cuerpo. (Las otras lenguas luego se confinan solo a la cabeza de la silueta). Su elección del color verde es para resaltar la conexión con la naturaleza:

Juan: Y bueno, *ese cerebro lo dividí en tres partes*. Primero, un tercio de la parte lo pinté en color verde, la cual *todo el cuerpo igual está pintado de color verde, lo cual representa el idioma mapudungun*. Y el porqué de esta explicación es porque desde mi nacimiento, desde que me desarrollé de niño, fue *mi idioma materno*. Por ende, viene como *inherente a mi persona humana*. Y eso significa que, aunque aprendiera otro idioma, no es lo mismo porque uno piensa en Mapudungun, interactúa y ya tiene como un punto de vista en cuanto al entorno, *la cosmovisión en mapudungun* (el destacado en cursivas es nuestro).

Vicente, en tanto, ubica al chedungun en sus piernas, porque es la lengua que lo sostiene y es su raíz, fundamental en su crecimiento y desarrollo.

Néstor: Tú puedes partir por donde tú quieras hablar.

Vicente: Ya. Mira, esto, el torso para abajo, la pierna representa el chedungun, que es como el *idioma base* que tengo, *el idioma de donde provengo*, básicamente (el destacado en cursivas es nuestro).

El español toma un segundo lugar y gatilla asociaciones diferentes y posiciones políticas más explícitas, a diferencia de lo observado en las grillas. Reconocen su importancia y centralidad, y la necesidad de aprenderlo y usarlo, además de las funciones importantes que cumple en sus vidas como algo que se lleva consigo cuando se mueven (fuera de la comunidad) y que permite conexiones, pero a la vez destacan la imposición que significa su aprendizaje (Ossola 2018). El castellano actúa como un índice de su condición de sujetos hablantes minorizados y apunta a las asimetrías estructurales en la constitución de sus repertorios lingüísticos. Si bien desde una perspectiva posestructuralista se evita una mirada a las lenguas como entidades claramente separadas (lo que, de hecho, es posible observar en las prácticas), a nivel discursivo, como se ha mencionado con anterioridad, predomina una visión monoglósica. Esta separación pareciera permitir a los sujetos hablantes utilizar sus lenguas como puntos de referencia, por ejemplo, para reivindicaciones políticas e identitarias y expresar “su resistencia a la hegemonía del castellano [...] [y] afirmar una identidad local en las condiciones históricas de marginación social que han experimentado” (Bonnin y Unamuno 2021:18). Esto hace que no se le asignen al español asociaciones identitarias centrales como al chedungun y lo vean como un apéndice o una herramienta. Los siguientes extractos ilustran lo anterior:

Néstor: El color rojo, que lo pusiste en todo el pecho.

Marcelo: *En el centro*, porque eso es lo que *anda orbitando*, por ejemplo, *en Chile* y en lo que *llegamos a topar cuando uno sale* (...) el español es algo que me vi obligado a aprender también y a llevar porque Chile

habla español. Me adapté al idioma (el destacado en cursivas es nuestro).

Juan: Ya, el rojo representa el español, ya que lo dibujé dentro del cerebro porque un idioma que aprendí donde *ya tenía conciencia de mi persona*, fue como el idioma posterior al mapudungun. Y por eso no está como parte de mi cuerpo... *no lo pinté la parte del cuerpo.*

Néstor: Ya, ya. Como que solo permanece como en tu cabeza, por decirlo así.

Juan: Sí, sí, una cosa. *Y lo uso cuando tengo que... cuando es necesario (...)* al final el español ocupa como *una herramienta*, es como *un medio de comunicación más que nada.*

Néstor: ¿Así como con qué, herramienta para comunicarte con quién, según tu perspectiva?

Juan: En este caso sería con... o sea, con todas las personas, *como el español acá en el país es el idioma oficial, entonces todo está a base del español, entonces es un idioma dominante (...)* es una herramienta sumamente importante para desarrollarse (el destacado en cursivas es nuestro).

Vicente: Después, el español, que sería como el torso, del cuerpo, para mí representa la herramienta igual, un poco como la conexión de todos, porque con el español igual siento que, no sé, *se maneja uno mejor que si solo aprendiera chedungun*, en este país, al menos.

Néstor: Y esa conexión, ¿conexión con quién específicamente?

Vicente: Conexión con las personas, con la universidad, con cosas que se deben hacer como *acá*. Eso representa para mí.

Néstor: ¿Acá es como Chile, Chillán?

Vicente: Sí, sí. *Más urbano, claro, en lo urbano* (el destacado en cursivas es nuestro).

Otro elemento importante que surge de estas explicaciones es la conciencia metalingüística que comprende los recursos lingüísticos no solo en relación con una identidad particular, sino que, también, de manera escalar, y cómo en este movimiento su valor se modifica. Se crean asociaciones ideológicas entre el ser pewenche, la familia, lo rural y la comunidad con el chedungun, y entre “Chile”, “este país”, “acá”, lo “urbano”, “salir” (aunque en la práctica pasen más tiempo fuera de la comunidad) con el castellano, lo que remite a una conciencia respecto

de los órdenes de indexicalidad en cada uno de estos espacios y lo que el movimiento entre ellos implica, por ejemplo, “me vi obligado a aprender”. La relación escalar conflictiva en este movimiento Marcelo la hace explícita con la expresión “en lo que llegamos a topar cuando uno sale”.

Sus retratos lingüísticos desafían las clasificaciones *a priori* como meros hablantes bilingües. En ellos aparecen el chedungun y el castellano de manera esperable, pero también el francés, el alemán, el italiano, el portugués. También aparecen espacios en blanco o asignados a cualquier otra posible lengua. Esto revela un reconocimiento de sus potencialidades: no están finalizados, su experiencia como sujetos hablantes no se ha acabado y se va construyendo sobre la base de futuros imaginados o deseados. Como indica Busch (2017), el repertorio incluye los recursos lingüísticos que se poseen y no se poseen, apunta hacia el pasado (con las marcas que ha dejado, por ejemplo, a través de la imposición del castellano) pero también al futuro, en anticipación: es, en otras palabras, un espacio heteroglósico de limitaciones y potencialidades. A diferencia de la conceptualización que hacen del castellano, la posibilidad de aprendizaje de otras leguas no apunta a su condición de sujetos minorizados, sino que más bien a la de sujetos con agencia. Juan utiliza una expresión que nos remite a la metáfora de la hoja en blanco, un espacio que aún no tiene nada impreso, reservado para ser llenado:

Juan: Y el otro tercio de mi cerebro que dibujé lo dejé *en blanco*. Eso significa los futuros idiomas que me gustaría aprender igual, y los que podría desarrollar, y para desenvolverme en mi vida profesional, así como ya sea el inglés u otro idioma. Y por eso lo dejé como una parte reservada, por decirlo así (el destacado en cursivas es nuestro).

Marcelo construye el mundo globalizado del fútbol como uno en que el inglés es la lengua hegemónica, la lengua franca para un deporte internacional (aunque también particulariza las características de Ronaldo en línea con la ideología de una nación-una lengua). Las lenguas para él, en todo caso, son la potencialidad del movimiento:

Marcelo: Y en color verde está el *inglés*, *porque quiero aprender en algún momento y ya...*

Néstor: En las piernas. Porque es lo que... como juega la pelota.

Marcelo: Y ahí va, por ahí va. *Porque eso es lo que me va a llevar a hablar algún día* (...) Y el verde claro en *portugués* también porque uno de mis fans igual es Cristiano Ronaldo y como es portugués y me gustaría algún día jugar en el equipo que jugó en Lisboa (el destacado en cursivas es nuestro).

Para Vicente, también hay cuestiones de disfrute estético, y pone su cuerpo a disposición de los aprendizajes:

Vicente: En la cabeza está la idea, el idioma de aprender como otro idioma.

Néstor: ¿Tienes alguno específico?

Vicente: Sí, tengo bastante. Quería aprender francés. También me interesa un poco el alemán.

Néstor: ¿Y la razón por la que te gustaría aprender esos idiomas y no otros? ¿Tiene algo especial?

Vicente: No, básicamente porque *me gusta cómo se hablan y me llaman la atención*. Y nada, *en la mano derecha están las herramientas*, que sería como *mi voluntad o la predisposición para aprender nuevos idiomas* (el destacado en cursivas es nuestro).

Como mencionáramos, en línea con los proyectos nacionales de creación de tipos de hablantes y subjetividades lingüísticas particulares, el inglés se trata de incorporar tempranamente en la escuela, aunque sin mayor éxito. El inglés es identificado como una lengua difícil. Por ejemplo, Vicente lo ubica en su mano izquierda, pues “Yo soy diestro y la izquierda siempre igual como que la represento como algo... Como que me cuesta manejarla”. Mientras redactábamos este artículo, Marcelo postea en su cuenta de Facebook la siguiente historia (que reproducimos con su autorización) (Figura 7):

En esta etapa de su vida, ha decidido aprender inglés formalmente como “desafío”, pues responde a:

Marcelo: lo que me dedico, últimamente y actualmente, y seguiré haciendo que es el fútbol, entonces en mi carrera futbolística se me han brindado muchas puertas, incluso en el extranjero que es por la mayor razón en la que *debo* aprender inglés... .. debo

llegar lo más preparado posible tanto eh en el hablar y físicamente, técnicamente (el destacado en cursivas es nuestro).

Además, cuenta que esta experiencia de aprendizaje ha sido “mucho más fácil”, pues “yo hablo chedungun, *mi* lengua nativa, que es pewenche”. Esta nueva etapa de aprendizaje lingüístico lo ve además como “amor por lo que uno está haciendo al final”. Además de alinearse con una ideología lingüística del inglés como lengua franca global, conceptualiza el uso del inglés en términos de inscripción en registros (Agha 2024; Zavala y Kvietok 2021), de un tipo de persona que debe construir, pues estaría dentro de las habilidades y características (lingüísticas y no lingüísticas) que definen a un tipo social particular en un campo determinado: un jugador de fútbol con proyección internacional.

A diferencia de otras comunidades del sector de Alto Biobío (Dinamarca y Henríquez 2019), en las narrativas de estos jóvenes, al igual que en sus retratos lingüísticos, no se observa una marcada operación de las ideologías lingüísticas del hablante nativo o de la lengua estándar, sobre todo para el caso del chedungun. En ningún caso el conocimiento de chedungun es evaluado sobre la base de hablar bien, correctamente o como hablante nativo. No poseer una competencia absoluta puede ser visto críticamente, pero no es evaluado de forma negativa, pues también se contextualiza en los procesos de cambio o como parte del reconocimiento de los registros que pueden existir (con lo que, se podría argumentar, se cuestiona la noción de hablante nativo comúnmente utilizada) y como evidencia de que el aprendizaje lingüístico no tiene un punto final. Como explica Juan:

Juan: No, yo creo que las palabras como que *uno nunca termina de aprender*. Entonces lo que me pasa es que *uno domina el mapudungun*, pero en cuanto a la comunicación, pero *en cuanto a palabras técnicas* en cuanto ya sea la cultura como que hay uno como que dice igual *uno ahí se hace como la retroalimentación o el análisis crítico de que uno no domina al cien por ciento* sino que en cuanto, como dije, en palabras técnicas; *por ejemplo ciertas autoridades ocupan ciertas palabras* y uno como que queda colgado, pues entonces ahí uno pregunta y le explican el significado, o sea que *son como en las situaciones como*

más sociales cuando estás con toda la comunidad y hay gente como de autoridad de la comunidad que hablan y tú ahí como que entras y preguntas (...) Y eso, claro, o sea, el preguntar al final es cómo iba a ir aprendiendo como cosas nuevas, como conceptos nuevos (el destacado en cursivas es nuestra).

Una posible hipótesis es que, en el caso del chedungun, su aprendizaje ha ocurrido en la familia (por eso Juan se refiere a aquellos momentos en que está toda la comunidad como eventos memorables), en contextos de socialización lingüística donde los repertorios lingüísticos se despliegan sin mayor preocupación por supuestos límites o características del habla. En otras palabras, su aprendizaje de chedungun no ha estado intervenido por instancias formales externas de aprendizaje de lengua indígena, las que suelen desplegar estos mecanismos de vigilancia y disciplinamiento lingüístico (Zavala 2018). (De acuerdo con la profesora de chedungun y la observación, en la escuela se tolera la variación). El uso del chedungun en la comunicación familiar de la manera en que se despliega ha contribuido a que no se normalicen discursos que los podrían inferiorizar o poner en entredicho su estatus de hablantes legítimos y competentes, menos su identidad étnica. Así, esta ausencia de evaluaciones negativas en sus discursos puede responder a la particular subjetividad lingüística que han desarrollado a través de su proceso de socialización. Por ejemplo, la profesora de chedungun del colegio, quien es miembro de la comunidad, explica:

Profesora: por ejemplo, si la niña de [nombre de padre] como le digo que habla diferente, eh, yo hago un listado de animales y le pongo *kapiürra* y él [sic] me pone *kapiüga* y yo no le puedo poner una mala [nota] porque es su forma de hablar, eh, está bien po.

Cuando Vicente menciona a los jóvenes que vuelven hablando castellano, dice de ellos: “Más que no hablar [chedungun], porque sé que lo hablan”. No se detiene en evaluaciones lingüísticas de ningún tipo. Lo que existe, más bien, es la expresión de una postura que lo diferencia de esos jóvenes. La evaluación negativa se refiere al no uso de la lengua. Para Juan, por su parte, esta evaluación negativa al no hablar chedungun la relaciona con su idea de

que son las generaciones jóvenes las que tienen la responsabilidad de mantener la lengua, en un contexto sociopolítico donde, según explica, existen más derechos, a diferencia de lo ocurrido con sus padres. Juan, de hecho, ha comenzado a dar clases de chedungun en talleres comunitarios en otra comunidad. Consultados respecto de si sentían que alguien en la comunidad era un “mejor” hablante de chedungun, las respuestas se demoraban y remitían solo a los ancianos porque eran “como más monolingües”. En otras palabras, parecían mostrar una evaluación positiva implícita de su capacidad lingüística, así como la de otros miembros en su comunidad. Para el caso del castellano, estas ideologías operan de manera marginal: o se activan cuando se quiere enfatizar que su lengua es en realidad el chedungun, por lo que no hablar bien castellano es casi esperable; o para establecer distinciones entre las prácticas lingüísticas entre unos y otros, donde lo que opera, como en el caso recién mencionado de los jóvenes que vuelven hablando castellano, es, más bien, una asociación ideológica entre lengua e identidad étnica, o tipo de persona y un comportamiento lingüístico normativo: son pewenche, por lo que su lengua es el chedungun y la deben hablar al volver al lugar en el que se habla, la comunidad y sus familias.

Reflexiones Finales

El enfoque sociolingüístico etnográfico crítico centrado en los sujetos hablantes que hemos utilizado nos ha permitido mostrar la complejidad y el dinamismo en la formación y transformación de los repertorios lingüísticos bilingües de estos tres jóvenes, en relación con sus trayectorias sociolingüísticas “en permanente construcción, móviles y flexibles” (Ossola 2018:57), en los diferentes espacios por los que han transitado y con las experiencias vividas del lenguaje asociadas, desde sus propias perspectivas. También nos ha permitido comprender la agencia con la que despliegan los elementos lingüísticos en sus repertorios, en espacios marcados por diferencias de poder, y el rol que las lenguas y las prácticas lingüísticas cumplen -cumplieron y cumplirán- en sus repertorios lingüísticos, como también los significados y emociones asociadas a estas; desde el castellano como lengua impuesta, pero útil como herramienta, hasta el inglés como una lengua para el desarrollo profesional, así como el francés y otras posibles lenguas que les gustaría aprender por placer u otras eventuales razones asociadas a su desarrollo personal.

Para estos jóvenes, el chedungun es visto claramente como un indicador de su identidad pewenche, de quienes son como individuos, de sus raíces, su origen, familia y comunidad. Esta aproximación también nos ha permitido acceder a sus sofisticados conocimientos metalingüísticos, la manera en que movilizan “saberes en torno a varias lenguas ... a pesar de la tensión constitutiva existente entre el valor social que tiene cada una de esas lenguas” (Franco y Pérez 2025:57). Una aproximación de este tipo puede, así, contribuir a estudios en torno a la construcción de las relaciones entre lengua e identidad de manera situada (Ossola 2018).

Este enfoque también nos ha permitido centrar el análisis en los efectos del poder en la creación de inequidades sobre la base de la diferencia lingüística y cómo estas son vividas, reproducidas o resistidas por estos jóvenes a través de sus posturas en cada espacio con sus respectivos órdenes de indexicalidad. De ahí, se puede argumentar que el silenciamiento del chedungun en espacios “chilenos”, fingiendo un monolingüismo en tanto postura, se implementa como resultado de la imposición del castellano y borrado institucional de las lenguas indígenas. Asimismo, el despliegue de la lengua originaria en la familia y la comunidad, junto con el castellano, ocurre en tanto estos son espacios en los que tienen mayor control de sus prácticas lingüísticas.

En este artículo también hemos buscado abrir espacios de representación en nuestro quehacer para sujetos que suelen ser ignorados. Esta inclusión no borra las asimetrías presentes en la investigación, ejemplificadas, por ejemplo, en el uso del castellano en las interacciones con los tres jóvenes. En este sentido, una proyección consiste no solo en incluir entrevistas en lengua indígena que luego son simplemente traducidas, sino que también en desarrollar una política de la investigación multilingüe que nos haga reflexionar, por un lado, acerca de la manera en que movilizamos nuestros recursos lingüísticos y los de otros y otras durante el proceso investigativo y, por otro, acerca de las implicancias políticas e ideológicas de tales decisiones (Holmes et al. 2022).

Entendemos que este es un análisis de casos particulares en un contexto específico cuyos resultados no se pueden generalizar tan fácilmente a otros sujetos hablantes. Consideramos, sin embargo, sobre la base del trabajo etnográfico, que son representativos de tendencias sociolingüísticas en la comunidad a la que pertenecen. Si bien estamos conscientes de la

dificultad de predecir las trayectorias que seguirán estos jóvenes y lo que esto implicará para sus repertorios lingüísticos, esto, más que presentarse como una limitación, enfatiza la necesidad de desarrollar estudios longitudinales que permitan capturar el devenir de los repertorios lingüísticos de jóvenes como los participantes siguiendo el ritmo de sus propias vidas. Esto requiere necesariamente adoptar un enfoque etnográfico. En esta línea, también sería importante incluir a mujeres jóvenes con el fin de determinar posibles diferencias de género en el desarrollo de estos repertorios. A nivel más aplicado, sería relevante revisar qué implicancias tienen estas voces jóvenes para el desarrollo de políticas lingüísticas educativas: ¿de qué manera pueden influir en la toma de decisiones que afectarán el desarrollo de su vida sociolingüística? Y ¿de qué manera las posturas expresadas por estos jóvenes se alinean o difieren de los supuestos e ideologías lingüísticas presentes en los enfoques hegemónicos utilizados en estas políticas?

En suma, el enfoque utilizado en este trabajo ha buscado demostrar que las y los hablantes, en este caso de lengua indígena, no son simples productoras/es de un código o ejemplares de niveles de competencia impuestos externamente. Por el contrario, los sujetos hablantes concretos son acumulaciones de experiencias sociolingüísticas situadas y “únicas como resultado de sus trayectorias a través de un entramado de posiciones, roles y categorías sociales” (Gillespie et al. 2012:395), marcadas por diferentes configuraciones de poder y que contribuyen a la configuración de sus repertorios lingüísticos, los cuales, siguiendo la perspectiva utilizada, “están empapado[s] de particularidad biográfica; especificidades históricas e ideologías lingüísticas que producen una determinada posición de los sujetos; y un individuo con ciertas experiencias” (Botsis 2018:75). Es esto lo que necesitamos comprender con el fin de dar cuenta de procesos sociolingüísticos mayores, como la mantención y el desplazamiento lingüísticos, y los significados que estos tienen para los propios sujetos, superando, de esta manera, las prácticas investigativas de extracción lingüística (Davis 2017) que ocurren cuando se valoran los datos lingüísticos y la “lengua” por sobre las y los hablantes, sus prácticas lingüísticas concretas, sus experiencias y conocimiento metalingüístico situados, sus contradicciones, proyecciones vitales, emociones y deseos.

Declaración de contribución: M.A.E.: idea original, marco teórico, recolección etnográfica de datos, análisis, discusión y conclusiones. N.G.C.: marco teórico, recolección de información mediante grillas y retratos, análisis, discusión, conclusiones.

Agradecimientos: Agradecemos de especial manera el tiempo y la generosidad de las familias y jóvenes participantes. *Financiamiento:* Esta investigación se realizó gracias al financiamiento del proyecto ANID/CONICYT Fondecyt Iniciación [11200571]. Agradecemos, también, a lo/as revisores/as cuyos comentarios nos ayudaron a mejorar algunos aspectos del texto.

Referencias Citadas

- Agha, A. 2024. Enregisterment. *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*. Oxford University Press, Oxford. <https://oxfordre.com/linguistics/display/10.1093/acrefore/9780199384655.001.0001/acrefore-9780199384655-e-1023>
- Alonqueo Boudon, P., R. Becerra Parra, J. Caniguán Caniguán, N. Huenchunao Huenchunao y E. Oliva Vásquez 2022. Mapudungun: Cuestionario para evaluar competencia oral en mapudungun en niños mapuche. *Literatura y lingüística* 46:281-304.
- Blommaert, J. 2010. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Blommaert, J. y A. Backus 2013. Superdiverse repertoires and the individual. En *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*, editado por I. Saint-Georges y J. Weber, pp. 11-32. Sense Publishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2.
- Bonnin, J.E. 2019. *Discourse and Mental Health. Voice, Inequality and Resistance in Medical Settings*. Routledge, New York.
- Bonnin, J.E. y V. Unamuno 2021. Debating translanguaging. A contribution to the perspective of minority language speakers. *Language, Culture and Society* 3 (2):231-254.
- Botsis, H. 2018. *Subjectivity, Language and the Postcolonial: Beyond Bourdieu in South Africa*. Routledge, New York.
- Busch, B. 2012. The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics* 33 (5):503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Busch, B. 2017. Expanding the notion of the linguistic repertoire: On the concept of *Spracherleben*—The lived experience of language. *Applied Linguistics* 38 (3):340-358.
- Choi, J. 2022. Learning about multilingual language learning experiences through language trajectory grids. En *Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-Centred Approaches*, editado por J. Purkharthofer y M.-C. Flubacher, pp. 163-172. Multilingual Matters, Bristol, Blue Ridge Summit.
- Davis, J. 2017. Resisting rhetorics of language endangerment: Reclamation through Indigenous language survivance. *Language Documentation and Description* 14:37-58. <https://doi.org/10.25894/ldd147>
- Dinamarca, J. y M. Henríquez 2019. Una aproximación a las ideologías lingüísticas de hablantes Pewenches de la Región del Biobío. *Alpha* 49:334-351.
- Du Bois, J.W. 2007. The stance triangle. En *Stancetaking in Discourse: Subjectivity, Evaluation, Interaction*, editado por R. Englebreton, pp. 139-182. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Filadelfia.
- Espinoza, M. 2026. Una aproximación cronotópica a la formación de repertorios lingüísticos intergeneracionales bilingües en dos familias mapuche-pewenche de Alto Biobío. En *La Lengua Mapuche en Gulumapu y Puelmapu: Avances e Intersecciones en los Estudios Lingüísticos, la Enseñanza y los Activismos*, compilado por M. Malvestiti y A. Olate. Universidad de la Frontera y Universidad Nacional de Río Negro. En prensa.
- Espinoza, M. y P. Ojeda 2023. Agencia infantil y políticas lingüísticas familiares en familias pewenche-mapuche del sur de Chile: un primer acercamiento desde las perspectivas parentales. *Boletín de Filología* 58 (2):39-69.
- Espinoza, M. y G. Wigglesworth 2022. Beyond success and failure: intergenerational language transmission from within indigenous families in Southern Chile. En *Diversifying Family Language Policy*, editado por L. Wright, C. Higgins y L. Wei, pp. 277-297. Bloomsbury, Camden.
- Flubacher, M.-C. y J. Purkharthofer 2022. Speaking subjects in multilingualism research: biographical and speaker-centred approaches. En *Speaking Subjects in Multilingualism Research*, editado por J. Purkharthofer y M.-C. Flubacher, pp. 51-61. Multilingual Matters, Bristol, Blue Ridge Summit.
- Franco, M. y L. Pérez 2025. Repertorio lingüístico y formación en espacios transnacionales. *Ra Ximhai* 21 (2):57-82
- Fricker, M. 2007. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford University Press, Oxford.
- Gaby, A. y L. Woods 2020. Toward linguistic justice for indigenous people: A response to Charity Hudley, Mallinson, and Bucholtz. *Language* 94 (4):e268-e280.
- Gal, S. y J.T. Irvine 2019. *Signs of Difference: Language and Ideology in Social Life*. Cambridge University Press, Cambridge.
- García, O., N. Flores y M. Spotti 2016. Introduction. En *The Oxford Handbook of Language and Society*, editado por O. García, N. Flores y M. Spotti, pp. 1-16. Oxford University Press, Oxford. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190212896.013.21>
- Gillespie, A., C. Howarth y F. Cornish 2012. Four problems for researchers using social categories. *Culture & Psychology* 18 (3):391-402. <https://doi.org/10.1177/1354067X12446236>.
- Gogolin, I. 1997. The “monolingual habitus” as the common feature in teaching in the language of the majority in different countries. *Per Linguam* 13 (2):38-49.

- Heller, M. 2011. *Paths to Post-nationalism: A Critical Ethnography of Language and Identity*. Oxford University Press.
- Heller, M., S. Pietikäinen y J. Pujolar 2017. *Critical Sociolinguistic Research Methods: Studying Language Issues that Matter*. Routledge, New York.
- Henríquez Barahona, M., I. Mellado Ríos, O. Abello Segura y P. Parizot Troncoso 2021. Contacto mapudungun-castellano: usos, transmisión y valoraciones en comunidades pewenche del Alto Biobío. *Literatura y lingüística* 43:467-488.
- Holmes, P., J. Reynolds y S. Ganassin 2022. Introduction: The imperative for the politics of 'researching multilingually'. En *The Politics of Researching Multilingually*, editado por P. Holmes, J. Reynolds y S. Ganassin, pp. 1-27. Multilingual Matters, Bristol.
- Jaffe, A. (ed.) 2009. *Stance: Sociolinguistic Perspectives*. Oxford Academic, Oxford. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331646.001.0001>
- Kvietok, F. 2023. Migrant bilingual youth, family, and school language policy: Ethnographic insights for urban Quechua education. *International Journal of the Sociology of Language* 280:143-166.
- Leonard, W. 2018. Reflections on (de)colonialism in language documentation. En *Reflections on Language Documentation 20 years After Himmelmann 1998*, editado por B. McDonnell, A. Berez-Kroeker y G. Holton, pp. 55-65. University of Hawai'i Press, Hawai'i. <http://hdl.handle.net/10125/24808>
- Márquez Reiter, R. y L. Martín Rojo 2019. Introduction: Language and speakerhood in migratory contexts. *International Journal of the Sociology of Language* 257:1-16.
- Martín Rojo, L. 2020. Sujetos hablantes. En *Claves para Entender el Multilingüismo Contemporáneo* Volumen 12, editado por L. Martín Rojo y J. Pujolar, pp. 165-198. Editorial UOC, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- McNamara, T. 2022. Discourse and the agency of the subject in autobiographical narratives. En *Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-Centred Approaches*, editado por J. Purkathofer y M.-C. Flubacher, pp. 39-50. Multilingual Matters, Bristol, Blue Ridge Summit. <https://doi.org/10.21832/9781800415737-006>
- Meakins, F., J. Green y M. Turpin 2018. *Understanding Linguistic Fieldwork*. Routledge, New York.
- Ministerio de Educación 2022. *Estado de Lenguas Indígenas en Chile: Resultados Obtenidos a Partir de Narrativas, Memoria Histórica, Prácticas y Experiencias Sobre Lengua y Cultura en Comunidades Educativas Interculturales*. Centro de Estudios MINEDUC, Santiago.
- Muehlmann, S. 2012. Von Humboldt's parrot and the countdown of last speakers in the Colorado Delta. *Language & Communication* 32 (2):160-168. <https://doi.org/10.1016/j.langcom.2011.05.001>.
- Niño-Murcia, M., V. Zavala y S. de los Heros 2020. La sociolingüística crítica: nombrando y situando el campo de estudio. En *Hacia una Sociolingüística Crítica: Desarrollos y Debates*, editado por M. Niño-Murcia, V. Zavala y S. de los Heros, pp. 12-49. Instituto de Estudios Peruanos, Lima.
- Olate, A. 2017. Más allá del estado de vida de las lenguas... elementos para el diagnóstico sociolingüístico de la dinámica interactiva del contacto mapudungun/castellano. *Alpha* 45:255-272.
- Olate, A. 2021. Episodios sociolingüísticos narrados por hablantes mapuzugun/español desde la perspectiva del contacto interétnico y político-histórico. Hetero-estereotipos y experiencias a través de las generaciones. *Discurso & Sociedad* 4:860-894.
- Ossola, M. 2018. Usos y resignificaciones lingüísticas entre jóvenes indígenas universitarios en la provincia de Salta (Argentina). *Cuadernos de antropología social* 47:55-69.
- Pharao, M. 2016. The difference language makes: The life-history of Nahuatl in two Mexican families. *Journal of Linguistic Anthropology* 26 (1):81-97.
- Prego, G. 2020. Escalas sociolingüísticas. En *Claves Para Entender el Multilingüismo Contemporáneo*, editado por L. Martín-Rojo y J. Pujolar, pp. 91-129. Editorial UOC, Prensas de la Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Purkathofer, J. 2018. Children's drawings as part of School Language Profiles: Heteroglossic realities in families and schools. *Applied Linguistics Review* 9 (2-3):201-223.
- Purkathofer, J. 2022. And the subject speaks to you: Biographical narratives as memories and stories of the narratable self. En *Speaking Subjects in Multilingualism Research: Biographical and Speaker-Centred Approaches*, editado por J. Purkathofer y M.-C. Flubacher, pp. 21-38. Multilingual Matters, Blue Ridge Summit, Bristol. <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.21832/9781800415737-005/html?srsltid=AfmBOoqdppVoR-VyIlyDWW59bCaPhzEt sZHta2796qMrE5WDXDkmMjiHZ>
- Quiroga, J. 2018. *Socialización Lingüística del Mapudungun en Hablantes y Nuevos Hablantes*. Tesis de magíster inédita, <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/170413>
- Roth-Gordon, J. 2020. Situating discourse analysis in ethnographic and sociopolitical context. En *The Cambridge Handbook of Discourse Studies*, editado por A. De Finay y A. Georgakopoulou, pp. 32-55. Cambridge University Press, Cambridge.
- Sánchez-Castaño, I., A. Sánchez Castaño y L. Sotelo 2023. Perfiles lingüísticos de los estudiantes indígenas de la Universidad Tecnológica de Pereira. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 41 (1):1-25.
- Swinehart, K. 2024. *Voice and Nation in Plurinational Bolivia. Aymara Radio and Song in an Age of Pachakuti*. Bloomsbury Publishing, London.
- Teillier, F. 2013. Vitalidad lingüística del mapudungun en Chile y epistemología del hablante. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 51 (1):53-70.
- Wittig, F. 2009. Desplazamiento y vigencia del mapudungún en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 47 (2):135-155.
- Wittig, F. e I. Farías 2018. Trayectorias sociolingüísticas intergeneracionales: Una categoría para el análisis de procesos de transmisión y desplazamiento del mapudungun. *Atenea (Concepción)* 517:123-138.

Wittig, F. y M. Hernández 2017. Los espacios significativos para la socialización lingüística en el discurso de jóvenes mapuche: Un acercamiento desde la investigación cualitativa. *Revista de Lenguas y Literatura Indoamericanas—antes Lengua y Literatura Mapuche* 19 (1):82-100.

Wittig, F. y A. Olate Vinet 2016. El mapudungun en La Araucanía: Apuntes en torno al desfase entre la politización de la lengua y la heterogeneidad sociolingüística local. *Revista de Lenguas Indígenas y Universos Culturales* 13:119-134.

Woolard, K. 1998. Language ideology as a field of inquiry. *Pragmatics* 8 (2):109-132.

Wyman, L.T., T.L. McCarty y S.E. Nicholas 2013. *Indigenous Youth and Multilingualism: Language Identity, Ideology, and Practice in Dynamic Cultural Worlds*, editado por L.T. Wyman, T.L. McCarty y S.E. Nicholas. Routledge, New York.

Zavala, V. 2018. Language as social practice: Deconstructing boundaries in intercultural bilingual education. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 57 (3):1313-1338.

Zavala, V. y F. Kvietok 2021. Una mirada al lenguaje desde los repertorios, registros y recursos de los hablantes. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* 94:23-29.

Notas

¹ La falta de atención a las experiencias y conocimiento de jóvenes bilingües mapudungun-castellano también se grafica en los estudios que ponen el énfasis en las historias de vida de las generaciones adultas y ancianas para comprender los procesos de minorización lingüística.

² Chedungun es la denominación que predomina para la variante de la lengua mapuche utilizada en estas comunidades pewenche.

³ A nivel regional trabajos similares se encuentran en Ossola (2018), quien analiza la manera en que jóvenes universitarios wichí en Argentina resignifican el uso de esta lengua y del castellano; Franco y Pérez (2025), quienes estudian las trayectorias de aprendizaje de náhuatl, español e inglés y repertorios lingüísticos de jóvenes migrantes indígenas de una localidad del estado de Puebla; Sánchez-Castaño et al. (2023), quienes se enfocan en la caracterización de perfiles lingüísticos de estudiantes universitarios pertenecientes a comunidades indígenas en Colombia.

⁴ Todos los nombres son seudónimos. Las edades corresponden al momento de aplicar los instrumentos.

⁵ Las características sociolingüísticas de la comunidad son más complejas, sin embargo. Por ejemplo, también existen casos de niños y jóvenes monolingües (con padres bilingües) o jóvenes que demuestran un bilingüismo pasivo: comprenden chedungun, pero se comunican en castellano (AUTOR). Aproximarse a estos escenarios solamente desde la idea predeterminada de desplazamiento lingüístico puede simplificar su comprensión.

⁶ Evitamos el uso de “desplazamiento lingüístico”, pues implica la imposición externa de una mirada monoglósica (i.e., los individuos y las comunidades “típicas” son y deben ser monolingües) y simplifica la comprensión de fenómenos sociolingüísticos complejos. De acuerdo con el trabajo etnográfico longitudinal realizado en la comunidad

hasta ahora por el primer investigador, creemos que no es adecuado afirmar para estos tres casos -y muchos otros en la comunidad- que la incorporación del castellano y el desarrollo de repertorios y prácticas lingüísticas bilingües durante los últimos 35 años signifique necesariamente una etapa del desplazamiento. El bilingüismo es común en situaciones de contacto. Si este continuará o se avanzará hacia un estado monolingüe requiere continuar con la mirada etnográfica longitudinal.

⁷ El autor 1 posee una competencia de investigación que le permite escuchar y transcribir textos en chedungun y traducirlos, lo que luego es revisado por miembros de la comunidad. El autor 2 es competente en castellano y en inglés.

⁸ Por poder indexical de las prácticas lingüísticas nos referimos a su capacidad de remitir a aspectos no lingüísticos asociados o asociables a dichas prácticas.

⁹ En el caso de estos tres jóvenes y sus familias, la Iglesia evangélica no constituye un espacio de socialización, pues actualmente no pertenecen a ella. En las iglesias evangélicas de la comunidad, los servicios suelen ser en castellano pues asisten miembros monolingües en castellano de fuera de la comunidad. Solo en pocas ocasiones se han observado servicios en chedungun, por ejemplo, cuando en el servicio participan solo familias de la comunidad. No hemos encontrado información en la literatura que reporte o describa, a través de observaciones etnográficas, iglesias evangélicas que realicen sus servicios en chedungun.

¹⁰ Como nos explica una madre. “Un lonko pewenche se pone el *traylonko* azul que representa el cielo (*kallbü wenu*) y el amarillo q representa el sol (*chod anti*). Y cada territorio tiene su propio conocimiento y de ahí se usa *el trayi lonko*. Desde ahí viene el *kimiün* [,] del *trayi lonko*” (se respeta la ortografía original).