

INFORME FINAL

ABRIL 2024



Estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales mapuche





Estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales mapuche

Centro de Estudios MINEDUC
Programa de Educación Intercultural Bilingüe
© 2024 Ministerio de Educación
www.mineduc.cl

Ministro de Educación: Nicolás Cataldo A.
Subsecretaria de Educación: Alejandra Arratia M.
Subsecretario de Educación Superior: Víctor Orellana C.
Subsecretaría de Educación Parvularia: Claudia Lagos S.
Jefe del Centro de Estudios: Sebastián Araneda R.

Autores del informe: Aldo Olate, Carolina Matamala, Geraldine Abarca, Jacqueline Caniguan, Miguel Melín, Natalia Caniguan y Tatiana Jara.

Contrapartes técnicas: María Angélica Matus P. (PEIB) en la coordinación; Elías Ticona M. (PEIB) como lingüista; y Ximena Valdebenito G. (CEM) como responsable metodológica. Ramiro Catalán y Gabriela Piña como consultores asistentes de Investigación en Interculturalidad de UNESCO Chile.

Revisión y edición: Emilio Venegas V.

Este documento fue elaborado con base en los resultados de los distintos reportes entregados por las y los autores durante el curso de la investigación, licitada por el Ministerio de Educación y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Índice

Resumen ejecutivo	6
1. Introducción.....	26
2. Objetivos	27
2.1 Objetivo general	27
2.2 Objetivos específicos.....	27
3. Marco Teórico.....	28
3.1 Heterogeneidad y ecologías	30
3.1.1 Lo heterogéneo de la situación sociolingüística	30
3.1.2 El hábitat de las lenguas. Hacia una definición del concepto de ecología de las lenguas	31
3.1.3 El desplazamiento lingüístico. Muchos factores para un mismo proceso	32
3.1.4 El mercado lingüístico, capital material y simbólico de una lengua minorizada.	34
3.2 Algunos conceptos fundamentales para el presente estudio.....	35
3.2.1 Cambio de código y bilingüismo	35
3.2.2 Los hablantes. Una categoría compleja y dinámica	40
3.2.3 Actitudes lingüísticas, percepciones y sistemas de creencia	45
3.2.4 Prácticas sociolingüísticas locales.....	48
3.2.5 La reclamación/reivindicación lingüística. Una etiqueta significativa en los procesos de reconocimiento de lenguas oprimidos.....	49
3.2.6 Otras nociones relevantes	51
4. Metodología.....	55
4.1 Enfoque metodológico.....	55
4.2 Muestra.....	56
4.3 Técnicas de recolección de información	60
4.3.1 Validación de los instrumentos	61
4.3.2 Procedimientos	63
4.4 Técnicas de análisis de información	64
4.5 Estrategia de aseguramiento de la calidad de la información	66
4.6 Marco ético de la investigación	66
5. Resultados.....	67
5.1 Contenido y Forma de uso de la lengua.....	67
5.1.1 Contenidos o temas frecuentes en los que se usa la lengua al interior de las comunidades.....	67
5.1.2 Formas de incorporar la lengua.....	74
5.2 Perfil de los hablantes	81
5.2.1 Tipos de hablantes	82
5.2.2 Rol de los hablantes	95
5.2.3 Formas de aprender la lengua.....	100
5.2.4 Nivel de competencia del uso de la lengua	106
5.3 Experiencia y narrativa sobre la lengua	111

5.3.1	Actitudes hacia el mapuzugun.....	111
5.3.2	Experiencias de uso de la lengua dentro de la comunidad.....	116
5.3.3	Experiencias de uso de la lengua fuera de la comunidad	120
5.3.4	Facilitadores del uso de la lengua	125
5.3.5	Dificultades para el uso de la lengua.....	129
5.4	Prácticas culturales asociadas a la lengua.....	147
5.4.1	Caracterización de eventos culturales y cotidianos, comportamientos comunicativos y frecuencia de uso de la lengua	148
5.4.2	Formas de incorporación de los no hablantes.....	153
5.4.3	Caracterización de redes sociales o de apoyo en donde se fomenta el uso de la lengua.....	154
5.4.4	Formas en que se enseña el uso de la lengua	155
5.4.5	Formas en que se transmite la enseñanza de la lengua	159
5.4.6	Actividades orientadas a la revitalización de la lengua	159
5.5	Identidades territoriales y hallazgos en torno a variaciones lingüísticas y culturales	161
5.5.1	Inteligibilidad entre territorios.	161
5.5.2	Diferencias de prácticas de actividades culturales.	162
5.5.3	Variación fonético-fonológica entre territorios.....	162
5.5.4	Nombre de la lengua mapuche.	163
5.5.5	Vigencia de uso de la lengua mapuche.....	164
5.6	El estado de la lengua en torno a las prácticas, narrativas y hablantes	165
5.6.1	Prácticas en y con la lengua	165
5.6.2	La lengua en los relatos.....	166
5.6.3	Los hablantes de la lengua.....	167
5.7	Elementos que considerar para potenciales diseños de encuestas sociolingüísticas orientadas a la vitalidad y competencias lingüísticas relevantes para determinar el estado de la lengua.....	166
6.	Conclusiones y recomendaciones.....	170
6.1	Desafíos para la revitalización de la lengua	170
6.1.1	Propuestas para revitalizar la lengua	171
6.1.2	Percepción de agentes responsables de la revitalización de la lengua	171
6.1.3	Facilitadores para la revitalización de la lengua	171
6.1.4	Dificultades para la revitalización de la lengua.....	172
6.2	Recomendaciones para la revitalización de la lengua	172
6.2.1	Desafíos y propuestas para la revitalización lingüística en la política educativa	172
7.	Bibliografía	177

Índice de tablas

Tabla 1. Tipos de hablantes y posibles tipos de bilingüismo asociados.....	43
Tabla 2. Resumen de los casos de estudio por territorio	57
Tabla 3. Modificación de muestra de actores al interior de las comunidades educativas	57
Tabla 4. Muestra total de estudio.....	59
Tabla 5. Muestra de caso piloto.....	61
Tabla 6. Tipos de Hablantes	93
Tabla 7. Hablante, rol, aprendizaje y autopercepción	107
Tabla 8. Actitudes positivas hacia la lengua	112
Tabla 9. Actitudes negativas hacia la lengua	114
Tabla 10. Facilitadores para el uso de la lengua	127
Tabla 11. Dificultades para el uso de la lengua	144
Tabla 12. Elementos para desarrollo asignatura LI	156
Tabla 13. Percepción de formas en que debería transmitirse la lengua	159
Tabla 14. Diferencia sordo-sonora fonemas /v/ /f/	163
Tabla 15. Diferencia sordo-sonora fonemas /d/ /θ/	163
Tabla 16. Vitalidad lingüística por territorio	164
Tabla 17. Percepción de responsables de revitalización de la lengua	171
Tabla 18. Tabla implementación de medidas.....	175
Tabla 19. Orientaciones generales para la implementación de actividades al interior del establecimiento	176

Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Campo del estudio sobre el estado de la lengua	29
Ilustración 2. Continuo de vigencia de la lengua según prácticas y características sociopolíticas	31
Ilustración 3. Posibilidades de incorporación de las lenguas y sus elementos en situaciones comunicativas	38
Ilustración 4. Tipos de acciones para la revitalización e intensidad.....	51
Ilustración 5. Ámbitos de uso para prácticas lingüísticas	53
Ilustración 6. Formas incorporar la lengua.....	72
Ilustración 7. Continuo de formas de incorporación de la lengua según percepción de los entrevistados	75
Ilustración 8. Prácticas culturales asociadas a la lengua.....	148
Ilustración 9. Eventos culturales	153
Ilustración 10. Formas de incorporación de los no hablantes	154
Ilustración 11. Desafíos para la revitalización de la lengua	170

Resumen ejecutivo

1. Contexto del Estudio

El siguiente documento corresponde a los principales resultados del estudio: “Estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales mapuche”, solicitado por MINEDUC y UNESCO al Instituto de Estudios Indígenas e Interculturales de la Universidad de La Frontera.

1.1 Objetivo general

Describir y analizar el estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales con sector de lengua indígena mapuche, con el fin de generar información para la construcción de políticas educativas de revitalización lingüística.

1.2 Objetivos específicos

- a. Caracterizar la lengua mapuzugun a partir de los contenidos y formas utilizadas por los actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando su identidad territorial.
- b. Describir a los hablantes de la lengua mapuzugun vinculados a las comunidades educativas interculturales, identificando sus perfiles y niveles de uso de la lengua en dichas comunidades.
- c. Analizar las experiencias y narrativas acerca de la lengua desarrolladas por los distintos actores vinculados a la comunidad educativa intercultural, considerando percepciones y actitudes hacia la misma.
- d. Describir prácticas culturales asociadas a la lengua, considerando los espacios de uso, formas de utilización y transmisión de ésta.
- e. Analizar el estado de la lengua a partir de los hallazgos generados, considerando su caracterización, hablantes, narrativas y prácticas culturales.
- f. Identificar los principales desafíos en relación con la revitalización lingüística de la lengua mapuzugun en el contexto del desarrollo de políticas educativas interculturales, a partir del análisis realizado.
- g. Identificar dimensiones clave en relación con la vitalidad y competencias lingüísticas, que sean relevantes para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística.

En este contexto, conocer el estado del mapuzugun y su valor político, territorial, simbólico/semántico, permite la proyección de políticas de planificación lingüísticas estructurales para los diversos territorios de todo el país. A nivel educativo, tributa para dar contenido a la asignatura de Lengua y Cultura (L y C) y permite entregar herramientas para su revitalización en las escuelas, en un estrecho vínculo con los lof (comunidad) y territorios, que corresponden a uno de los contextos sociales más importantes de expresión de la lengua.

2. Síntesis Diseño Metodológico

Se consideró la participación de 16 comunidades educativas que implementan la asignatura de lengua y cultura y sus entornos sociocomunitarios, correspondientes a diversas identidades territoriales.

Las identidades territoriales se comprenden históricamente en base a relaciones familiares extensivas, fundamentalmente en el marco de la defensa territorial, en el proceso de avance y ocupación del Estado (desde Siglo XIX) con sus respectivos liderazgos de base. De tal manera, en los nuevos espacios de relaciones con fines de resistencia cultural, en el contexto de la movilización y emergencia indígena en la región y también en Chile, desde *Aukiñ Wallmapu Gulam* (Consejo de todas las tierras) en el año 1997 emergen las “identidades territoriales” o *fütalmapu*, conocidas en la actualidad como “identidad *Pewenche*”, “identidad *Lafkenche*”, “identidad *Wenteche*”, “identidad *Nagche*”. Para el caso de la “identidad territorial *Williche*”, se mantiene su nomenclatura original por una cuestión eminentemente referencial debido a su localización en la zona sur del territorio. Por otra parte, se ha incorporado la nominación *Wariache*, para los establecimientos que se encuentran en zonas urbanas.

2.1 Resumen de las comunidades educativas participantes por territorio

En cada establecimiento educativo (16) se consideró la participación de una muestra de: miembros del equipo directivo, educadores/as tradicionales, profesores/as de educación básica, estudiantes de cuarto a sexto básico, padres, madres y/o apoderados pertenecientes a la comunidad educativa y actores relevantes de los territorios; hablantes y no hablantes de la lengua mapuzugun:

Tabla 1. Resumen de los casos de estudio por territorio

Región	Identidad	Comuna	Casos	Urbano	Rural
Metropolitano	Wariache	Renca	1	X	
		El Bosque	1	x	
Biobío	Lafkenche	Tirúa	1		X
		Tirúa	1		X
	Pewenche	Alto Biobío	1		X
Araucanía	Nagche	Traiguén	1		X
		Galvarino	1		X
	Lafkenche	Puerto Saavedra	1		X
	Pewenche	Lonquimay	1		X
	Wenteche	Ercilla	1		X
	Wariache	Temuco	1	x	
Los Ríos	Williche	Paillaco	1		X
		Lanco	1		X
Los Lagos	Williche	Puerto Montt	1	x	
		Puerto Montt	1		X
		Quellón	1		X
TOTAL			16	4	12

Fuente: Elaboración propia.

2.2 Técnicas de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos fueron elaborados a partir de los objetivos identificados y las diversas dimensiones derivadas de dichos objetivos. Además, se adecuaron por la situación de pandemia. De tal manera, se realizaron:

- a. **Entrevistas semiestructuradas:** con el objetivo de conocer la experiencia, percepción y valoración de los actores acerca del mapuzugun.
- b. **Observaciones:** con el objetivo de observar la interacción local, se aplicaron observaciones en espacios públicos de las comunidades educativas. En particular, se realizaron observaciones en postas, paraderos de micro, centros de vacunación y clases virtuales de mapuzugun para consignar: interacciones, interlocutores, descripción del desarrollo de la conversación, temas abordados, uso y/o cambio de lengua y descripción de los participantes.
- c. **Bitácora digital:** Con el propósito de conocer los puntos de vista de los estudiantes en relación con la percepción y proyección de la lengua.

2.3 Procedimientos

Para llevar a cabo el proceso de contacto con la comunidad educativa y para la coordinación con las personas que participarían, se consideraron aspectos éticos nacionales e internacionales de investigación¹ y se implementaron las siguientes acciones:

- a. **Reunión con directivo(s):** presentación formal del estudio, objetivos y proyecciones.
- b. **Identificación y mapeo de los liderazgos socioculturales:** avanzando en reconocer la organización del territorio en términos de representatividad y de conocimiento cultural y lingüístico de las personas.
- c. **Gestión y organización de Inaramtun:** (Entrevistas vía remota) a directivos, docentes, educadores tradicionales, madres, padres, apoderados y actores clave.
- d. **Uso del mapuzugun:** Las entrevistas a educadores tradicionales que contaban con las habilidades y posibilidades de conectarse vía Zoom u otra manera remota, se realizaron en mapuzugun. Las entrevistas en mapuzugun a las autoridades tradicionales y actores claves del *lof*, se realizaron en terreno, de forma presencial, salvo en algunas excepciones.
- e. **Gestión para Bitácoras Digitales:** Se solicitó consentimiento de madres o padres, para que niños y niñas -de manera voluntaria, vía audio de WhatsApp- respondieran las preguntas de la Bitácora.

¹ Organización Internacional del Trabajo (OIT), Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. 1989, C169. Comité de los Derechos del Niño (2009). Período 50º de sesiones. Ginebra, 12 a 30 de enero de 2009. Observación General N° 11/2009. Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones. (Documento de trabajo N° 14). Santiago, Chile. Declaración de Singapur (2010). 2ª Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, 21 – 24 de julio de. 2010, en Singapur. Ley N° 19.628. (1999. Última versión 2020) Sobre protección de la vida privada. Secretaría General de la Presidencia. Artículo 3°.

3. Presentación de resultados

El trabajo presenta información en torno a dos (2) grandes dimensiones vinculadas con la situación de la lengua en las comunidades educativas y en los territorios en las que se insertan. La primera dimensión, referida fundamentalmente al estado sociolingüístico de la lengua mapuche, aborda resultados en torno a cuatro dominios.

Contenidos y formas de uso del mapuzugun en la comunidad educativa y territorios: considera el uso de las lenguas (mapuzugun y español) y los contenidos que se difunden especialmente en la lengua mapuche. También se evidencian resultados en torno al fenómeno del cambio de código y las distintas formas de mezcla que se presentan en la producción de hablantes y a través de las valoraciones de estos.

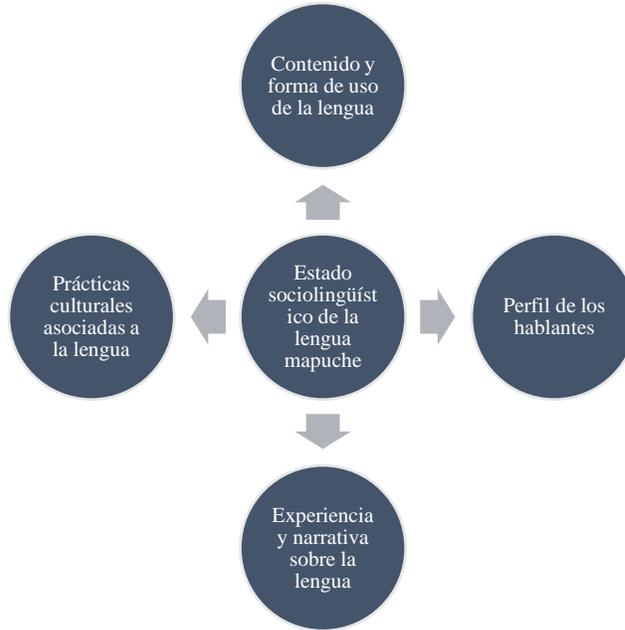
Dominio de los hablantes: desde una visión gradual y dinámica del concepto, comprendiendo también la diversidad de éstos y las situaciones de desplazamiento y minorización. En este estudio se tiene en cuenta la mirada crítica que hay sobre esta noción, etiqueta que muchas veces ponen los especialistas sin considerar las historias y trayectorias que los hablantes han vivido para constituirse como tales, así como las agencias, identidades y lenguas que promueven. Se abordan también los tipos de hablantes desde una perspectiva teórica en correlato con las narrativas de los participantes.

Experiencias y narrativas sobre la lengua, las que se interpretan a través de las distintas percepciones expresadas por los participantes de este estudio. Percepciones que reflejan actitudes y representaciones positivas y negativas vinculadas al estado de la lengua.

Prácticas culturales asociadas al uso de la lengua, es decir, los eventos socioculturales en los que la lengua sigue vigente tanto en las comunidades como en los territorios. También se abordan acciones que pueden estar vinculadas con la revitalización de la lengua, lo que va en directa relación con el otro gran campo de este estudio.

Esta dimensión con sus cuatro dominios se representa en la siguiente ilustración:

Ilustración 2. Campo del estudio sobre el estado de la lengua



Fuente: Elaboración propia.

La segunda dimensión -y campo de este estudio- refiere a las acciones que realizan y/o proyectan los diversos agentes, las instituciones y las comunidades vinculadas con los procesos de mantención y revitalización de la lengua. Se indagó principalmente sobre los desafíos para la revitalización lingüística y las acciones necesarias institucionales, territoriales, individuales para mantener y revitalizar la lengua mapuche.

3.1 Dimensión 1: Estado sociolingüístico de la lengua mapuche

3.1.1 Contenido y Forma de uso de la lengua

Uno de los componentes más importantes para la preservación del estado de vida de una lengua, se relaciona de forma estrecha con la permanente actualización de los contenidos y su constante incorporación en las situaciones de conversación cotidianas.

3.1.2 Contenidos o temas frecuentes en los que se usa la lengua al interior de las comunidades

Los principales contenidos asociados al uso de la lengua se caracterizan por aparecer principalmente en contextos íntimos o familiares y comunitarios, y en menor medida en espacios públicos y urbanos:

Temas referidos a la organización o funcionamiento de la comunidad: según respuestas de los participantes, sólo algunas personas adultas y ancianas (salvo excepciones en jóvenes) hablan fluido

el mapuzugun, principalmente en Biobío y La Araucanía incorporan el uso de la lengua cuando se reúnen para abordar problemáticas de la comunidad. En este contexto, se suelen organizar *txawun* (reunión) en donde se discuten diversos temas y asuntos delicados que preocupan a las comunidades mapuche, instancia en la cual, en los contextos mencionados, se incorpora de manera fluida la lengua.

Temas familiares y de salud: el uso del mapuzugun para hablar temas cotidianos propios de las familias, es uno de los aspectos más mencionados por las comunidades de Biobío, La Araucanía y en menor medida por algunos hablantes de la Región Metropolitana. En algunas comunidades, los entrevistados que son hablantes de la lengua manifiestan que intentan practicar constantemente la lengua con sus familiares, hablando de temas cotidianos o de contingencia, particularmente cuando las conversaciones son con las personas mayores de la comunidad.

Contextos ceremoniales: existe consenso en identificar temas asociados a ceremonias de carácter comunitario como *gillatun*, *kamarikun* u otras celebraciones de agradecimiento / petición / conmemoración de carácter espiritual, sociocultural y territorial.

Historias de vidas y tradiciones: los entrevistados coinciden en indicar que los ancianos tienden a usar mapuzugun para hablar acerca de sus historias de vida o para transmitir sus valores, principios, *kimün* o conocimiento, *gulam* o consejos. En particular, las personas ancianas cuentan acerca de sus experiencias, de cómo era antiguamente la vida en el campo, de cómo se celebraban las tradiciones o de cómo deberían celebrarse actualmente. Estas prácticas se observan en las comunidades del sur (Biobío y La Araucanía), pero también en una de las comunidades de la región Metropolitana. La diferencia, sin embargo, es que, en las regiones del sur, estos temas se suelen tratar de forma espontánea en conversaciones familiares. En las comunidades de la región Metropolitana, en cambio, se observó que esto se realizaba en encuentros gestionados por alguna organización, pero es menos probable que suceda de forma espontánea, puesto que los hablantes se encuentran mucho más dispersos y tienen menos posibilidades de reunirse con personas hablantes, con lo cual cuando se reúnen se propician este tipo de conversaciones.

Bromas y anécdotas: en las comunidades del sur (Biobío, La Araucanía y Los Ríos), se identificó que, entre las personas adultas y ancianas, se suelen hacer bromas entre ellos usando el mapuzugun. De acuerdo con los entrevistados, esto es posible visualizarlo al interior de las familias, pero también en espacios públicos, como por ejemplo en las micros.

Temas de oficios: esto fue identificado en comunidades de la región de Los Lagos, en donde el uso de la lengua se encuentra en pocos espacios y temas, y se expresa principalmente en el uso de algunas palabras o expresiones, sin embargo, los entrevistados manifiestan que, en el contexto de oficios artesanales, asociados principalmente a la pesca suelen utilizar dichas palabras en mapuzugun. Cabe destacar que dichas palabras las usan por costumbre o porque es la forma en que conocen las herramientas o materiales que usan en sus oficios.

Saludos y celebraciones en establecimientos educativos: en el contexto de los establecimientos educativos y según lo levantado en distintas comunidades, el uso del mapuzugun es intencionado y como tal se incorpora principalmente en saludos, campos léxicos asociados a actividades culturales y celebraciones organizadas por la comunidad, principalmente en el *wiñol txipantu*, celebración de un nuevo ciclo de la naturaleza, traducido en algunas comunidades educativas como año nuevo o *we tripantü*. Esta última tendencia es generalizada en las escuelas que tienen la asignatura incorporada en su currículum, por lo tanto, las comunidades educativas presentan diversas actividades y contenidos que se asocian a la lengua; sin embargo, esto no significa que en dichas instancias todos los actores hablen fluidamente la lengua, y menos que se desarrolle una interacción entre todos los interlocutores, en ocasiones hay invitados que son hablantes fluidos y que desarrollan sus intervenciones en mapuzugun y luego se traduce para los participantes.

El escenario que se observa entre estas comunidades educativas debe entenderse en base a las relaciones entre los hablantes, sus lenguas y el contexto histórico y sociocultural en el que se sitúan. La lengua no es algo aislado, interactúa con una serie de factores que inciden en su mantención o desplazamiento. El contacto lingüístico, el componente económico con los modelos que instala, el ámbito político con sus dinámicas de poder en torno a las lenguas y sus hablantes y el ambiente físico y natural en el que se encuentran los sistemas comunicativos son factores que influyen en la comprensión de la situación (Grenoble, 2011).

3.1.3 Formas de incorporar la lengua

Según testimonios de las personas entrevistadas, se presenta un abanico de posibilidades de incorporación de ambas lenguas y se muestra la tendencia de inclusión plena del mapuzugun, lo que se da principalmente en los territorios donde hay hablantes; por lo general entre generaciones de adultos mayores. Desde esta generación hacia abajo parece prevalecer la mezcla con predominio mapuche, para seguir con la mezcla con predominio castellano y finalizar con un monolingüismo en castellano que incorpora palabras del mapuzugun. Este continuo se puede esquematizar de la siguiente manera:

Ilustración 3. Continuo de formas de incorporación de la lengua según percepción de los entrevistados



Fuente: Elaboración propia.

Según los datos recabados, se observa que las formas de incorporar la lengua son diversas y variadas y están sujetas a los inventarios que poseen los hablantes. Las conversaciones fluidas en la lengua son escasas y están circunscritas a generaciones determinadas. Los hablantes que mezclan las lenguas tienen diversos grados de competencia y activan la incorporación en función de los escenarios comunicativos en los que se desenvuelven. Se observan instancias de traducción de hablantes fluidos de la lengua a la lengua mayoritaria, prevaleciendo un tipo de bilingüismo unidireccional entre los hablantes.

En relación con comportamientos de desplazamiento hacia la lengua mayoritaria, se indica que en la escuela se habla mayoritariamente castellano y la lengua mapuche es incorporada principalmente por los educadores tradicionales en el contexto de la asignatura y en las celebraciones que organizan durante el año con excepciones de docentes y directivos que utilizan el mapuzugun de manera cotidiana. La forma en que aparecen los elementos de la lengua es a través del léxico y formas de saludo y presentación. Esto se da tanto en los contextos educativos rurales como urbanos.

Las formas de incorporación evidencian que los bilingües integran comúnmente las dos lenguas en sus intervenciones. El fenómeno del cambio de código es la instancia en la que los hablantes muestran la configuración de su repertorio lingüístico-comunicativo como participantes de una escena comunicativa. Todo hablante, tanto bilingüe como monolingüe, tiene la capacidad de cambiar de registro o estilo. Los bilingües, además, pueden cambiar de código (Bullock y Toribio, 2009; Gardner-Chloros, 2009).

La dinámica del cambio de código prevalece en las comunidades que presentan población bilingüe y, a la vez, que todavía usan la lengua para desarrollar contenidos y temas. Las entrevistas evidencian que la mezcla es un hecho evidente y tiende hacia ambos polos del continuo, castellano,

por un lado, y mapuzugun, por otro, lo que permite a reafirmar la idea del manejo de un inventario de formas comunicativas que son parte de la competencia comunicativa situada de los hablantes. Pero además de esto, se evidencia la presencia de hablantes que presentan una diversidad de tipos.

Esta tendencia, por supuesto, se presenta en los casos en que hay actores claves, no es una tendencia generalizable a todos los casos, pues no hay actores claves con uso fluido bilingüe en todas las comunidades educativas interculturales participantes. Se presenta principalmente en contextos rurales y escasamente en contextos urbanos, aunque se reportan relatos que dan cuenta de la presencia de algunos hablantes en estos contextos.

3.1.4 Tipos de uso de la lengua en contextos comunicativos

De acuerdo con los contextos comunicativos revisados, entre otros, se pueden ejemplificar los tipos de usos de la lengua mapuche en los siguientes eventos:

La lengua mapuche como elemento de reconocimiento entre pares: la lengua mapuche constituye en situaciones y lugares específicos, un elemento que permite el reconocimiento entre los pares, donde el saludo entre las personas mapuche permite la identificación con otro u otra, quien al responder al saludo emitido en lengua mapuche da cuenta de un origen común, por un lado, posiblemente del mismo *tuwün* (origen territorial) o *lof* (comunidad mapuche). Este reconocimiento se visibiliza en la forma y estructura del saludo que incluye la pregunta y la respuesta de este, es decir, las personas que interactúan se reconocen por una parte por el tipo de saludo que se utiliza en su territorio y la respuesta que pasan a dar responde a la misma forma. Si una persona de otro territorio realizase el saludo, este puede tener otra forma de presentarse, que también se expresaría en la respuesta que se puede dar. Y, por otra parte, una actitud positiva hacia la lengua mapuche, aunque el uso sea mínimo, y se quede solo en este ámbito.

La lengua mapuche como elemento de adquisición patrimonial: Entre uno de los espacios que se observa este uso, es en clases de lengua mapuche. Una de las clases observada es parte del programa y horario habitual que tienen estudiantes de un establecimiento. La profesora de lengua Mapuche como la Educadora Tradicional organizaron su clase remota, partiendo de la premisa que la lengua mapuzugun es parte del patrimonio intangible del Pueblo Mapuche y transmite saberes y valores.

3.1.5 Perfil de los hablantes

La evidencia y literatura indica que a partir de las formas de incorporación de las lenguas y del proceso de desplazamiento por el que atraviesan; emergen diversos tipos de hablantes. Al observar, por ejemplo, qué tipo de hablante es el que incorpora fluidamente la lengua en sus interacciones y compararlo con el que mezcla con base en el mapuzugun, se evidencia lo dinámico de esta categoría, la cual se ve envuelta en percepciones e ideologías promovidas por los propios especialistas de la lengua, quienes desconocen, generalmente, el contexto social de esta dimensión

en situaciones de desplazamiento lingüístico o lenguas en peligro (Espinoza, Olate y Catalán, 2021). Esto debido a que escasamente se consideran las lenguas de pueblos indígenas y su complejidad.

Tabla 2. Tipos de hablantes y posibles tipos de bilingüismo asociados

Tipo de hablante	Definición	Posible tipo de bilingüismo
Hablantes fluidos: Ancianos Jóvenes	Es un hablante que demuestra competencia comunicativa en su lengua materna en distintos contextos comunicativos	Bilingüe simultáneo Bilingüe sucesivo Bilingüismo sustractivo (Bilingüismo aditivo)
Semi hablantes	Se trata de hablantes que comprenden la lengua minorizada, pero que presentan gran variación en relación con la producción. El espectro es amplio. Generalmente, se trata de personas que usan más la lengua mayoritaria que la recesiva y pueden participar en conversaciones en la lengua minorizada. La participación de este tipo se da principalmente en situaciones informales. En su producción se evidencian cambios visibles y estructurales. Estos hablantes se caracterizan por tener regularmente conversaciones en la lengua mayoritaria y pocas en la lengua minorizada. Las características de su habla tienen la particularidad de ser modificaciones de la lengua que son considerados errores por parte de los hablantes fluidos.	Bilingüismo cíclico Bilingüismo receptivo Bilingüismo sustractivo
Hablantes terminales o parciales	Este tipo de hablantes tienen una competencia activa muy baja y cierta competencia pasiva. La adquisición ha sido muy parcial y la pérdida de la lengua está en estado avanzado. Este tipo de hablantes tienen el común denominador de entender la lengua, pero tienen limitadas habilidades productivas, las que se reducen a expresiones fijas. El conocimiento parcial de la lengua puede deberse a procesos de adquisición parciales y discontinuos y/o el desgaste del sistema de la lengua en el hablante producto de sus trayectorias de vida.	Bilingüismo receptivo Bilingüismo sustractivo
Rememorantes (recordadores o recordantes)	Una de las características fundamentales de este tipo de hablantes es que han vivido episodios traumáticos por usar la lengua, lo que provoca que cesen la transmisión a las otras generaciones. Estos hablantes pueden asociarse a las categorías anteriores y debido a sus experiencias traumáticas se han visto forzados a esconder el conocimiento que tienen de la lengua. Son valiosos para los procesos de revitalización si se logra generar un cambio de actitud hacia la lengua.	Bilingüe simultáneo Bilingüe sucesivo Bilingüismo sustractivo Bilingüismo cíclico
Hablantes fantasmas	Son aquellos que niegan cualquier tipo de conocimiento de la lengua en peligro, aunque pueden ser hablantes fluidos. Esto a pesar de que evidencian niveles de competencia. Tienen una actitud negativa hacia la lengua	Puede ser cualquier tipo de bilingüe

	y hacia cualquier elemento identitario. La emergencia de esta clase se da en contextos de denigración y fuerte estigmatización sobre la lengua minorizada.	
Neo hablantes²	Conscientemente deciden cambiar o aprender una lengua distinta a su lengua materna. Generalmente, se trata de una lengua minorizada que no necesariamente se habla en el contexto familiar. La aprende con el propósito de hacer uso extensivo de la lengua. El nivel de competencia de este tipo de hablante depende de sus habilidades individuales y puede corresponderse con la categoría de semi-hablante. Se caracterizan por presentar y promover actitudes positivas hacia la lengua y las comunidades.	Son monolingües que aprenden una lengua minorizada para hacer uso extensivo de ella y con el propósito de revitalizarla. Bilingües emergentes.
Recuperantes	La categoría recuperantes puede considerarse una categoría nativa ya que son los mismos jóvenes quienes la utilizan. Los jóvenes recuperantes son actores de procesos sociolingüísticos actuales en relación con la lengua y su revitalización.	Bilingüe emergente
Últimos hablantes	Son los últimos hablantes de la lengua. Se considera una categoría amplia y no encaja en esta tipología, pues el estatus que adoptan es distinto, pues son los miembros de la comunidad los que asignan esta categoría y generalmente tienen papeles políticos relevantes.	Puede ser cualquier tipo de bilingüe

Fuente: Elaboración propia.

Según los testimonios y evidencias del estudio, se observa que la dinámica de los tipos de hablantes presenta cierta diversidad que puede analizarse a partir de los ejes:

- a. **Eje urbano/rural.** Se observa que en entornos urbanos aparecen más relatos que indican la existencia de aprendientes y recuperantes. Esto se observa, por ejemplo, en Santiago, Puerto Montt y Temuco. Sin embargo, también se extrae de las narrativas, en todos los territorios hay aprendientes de la lengua. Por otro lado, hacia el polo rural, se observa una diversidad de hablantes, pero se precisa, por ejemplo, que entre los fluidos el segmento generacional predominante es el de los mayores.
- b. **Eje regional.** De las cuatro regiones que comprenden la muestra, en la región de La Araucanía se da mayor presencia de tipos de hablantes; en la zona del Biobío también aparecen, pero restringido al segmento generacional. En la región de Los Ríos se observan diversos tipos de hablantes en uno de los dos casos, en el caso de la Comunidad Educativa rural. En Santiago y en la región de Los Lagos, se presenta el predominio de aprendientes y recuperadores.

² Este sujeto se caracteriza por haber aprendido la lengua minorizada fuera del ámbito familiar y de haber tomado, en algún momento de su vida, la decisión de hacer un uso extensivo de la misma. Este proceso, conocido como muda o conversión lingüística, supone un esperanzador aliciente para asegurar el presente y el futuro de muchas de las lenguas minorizadas (Ramallo et al., 2019).

- c. **Eje identidad territorial.** Puede observarse que en las zonas de la región de La Araucanía hay una dinámica de asociación que mantiene tipos de hablantes que permiten mantención de la lengua. Así, la identidad *Nagche* que se observa en las comunidades educativas rurales presenta mayor cantidad de hablantes fluidos, lo que se evidencia en la cantidad de entrevistas en mapuzugun realizadas, lo mismo ocurre con la identidad *Pewenche*, que muestra también esta tipología con hablantes fluidos. La identidad *Wenteche* muestra una diversidad que puede asociarse a su condición de urbanidad, en el caso de Temuco y Ercilla, o a estar cerca de centros urbanos. En cuanto a la identidad *Lafkenche*, se observan también tipos de hablantes fluidos, pero mayores. En la región Metropolitana, donde se posiciona la identidad *wariache*, también predomina el castellano con algunos elementos en mapuzugun, lo mismo ocurre con los *Williches*, pero esto puede estar motivado por el factor urbanidad, que como se ha indicado, contrasta con la cierta mantención que se da en la Comunidad Educativa de Lanco.

3.1.6 Formas de Aprender la lengua

En relación con la forma de aprender la lengua, se observan principalmente dos tendencias, una de ellas reporta en un tipo de discurso de la remembranza que muestra las formas de adquisición y aprendizaje de la lengua en tiempos pasados. Por otra parte, emergen las estrategias formales de enseñanza de la lengua, las cuales se han ido difundiendo a partir de diversas instancias, talleres, clases, internados lingüísticos, en procesos de formación universitaria.

Al respecto y según los siguientes ejes de análisis se puede resumir que:

- a. **Eje regional:** De las regiones que comprenden la muestra, en la región de La Araucanía se presentan narrativas que indican la presencia de la forma de socialización tradicional; sin embargo, no son frecuentes. En todas, aparece el aprendizaje del mapuzugun como L2³. Aun cuando hay hablantes de mapuzugun como lengua materna, en la zona del Biobío también predomina el aprendizaje como L2, al igual que en las otras regiones.
- b. **Eje comunidad educativa:** La comunidad educativa se transforma en un espacio donde se implementan talleres de enseñanza de la lengua y se estimula a través de la asignatura de lengua y cultura.
- c. **Eje identidad territorial:** Puede observarse que en las zonas de la región de La Araucanía hay una dinámica que muestra la presencia (no frecuente) de formas de socialización tradicionales. Eso se observa en la identidad *Nagche*, lo que implica que aún hay vigencia de prácticas culturales tradicionales. Mismo juicio para la identidad pehuenche (Lonquimay). La identidad *Wenteche* muestra una diversidad que puede asociarse a la condición de urbanidad, en el caso de Temuco y Ercilla, o a estar cerca de centro urbanos en donde ya solo se rememora la dinámica de socialización. En Temuco, predomina el aprendizaje como L2 y en Ercilla, más específicamente, en sus alrededores, se rememora también la enseñanza tradicional de la lengua. En estas tres Comunidades Educativas también aparece aprendizaje como L2.

³ Lengua 2 o segunda lengua.

En cuanto a la identidad *Lafkenche*, la situación es similar a la de Temuco. En la región Metropolitana, donde se posiciona la identidad *wariache*, aparece principalmente el proceso de L2. Mismo caso para williche (Puerto Montt y Paillaco) y mixto para Lanco.

El predominio del aprendizaje como L2 es un claro indicador de que las formas tradicionales de enseñanza de la lengua y/o a transmisión intergeneracional están siendo relegadas. Los factores que inciden en este proceso de desplazamiento de las formas tradicionales de enseñanza se encuentran en factores macro (estructurales) y factores micro: estos últimos son especialmente relevantes pues inciden en las decisiones de transmitir la lengua en el contexto material actual.

La asociación entre la condición de hablante y papel sociocultural se mantiene vigente en las comunidades que conservan ceremonias, tradiciones culturales y funciones sociales. La existencia de esta relación es un indicio de conservación lingüístico-cultural. La desaparición de esta relación favorece el escenario de la sustitución.

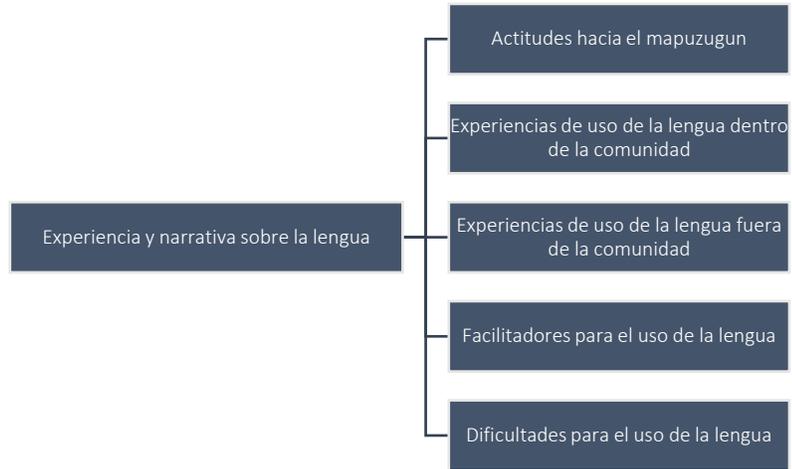
En el contexto del desplazamiento surgen nuevas asociaciones, por ejemplo, el papel de hablante y la función de educador tradicional en el contexto escolar o el papel de (neo) hablante y la función de *recuperante*, como se observa en el caso reportado en Puerto Montt.

Los casos de Paillaco y Puerto Montt son interesantes porque se trata de dinámicas que muestran comunidades abiertas donde los hablantes se movilizan entre comunidades. Esto en el sentido de que la llegada o arribo de diversos agentes, ya sea por factores laborales o por entrega de tierras, activa procesos de interacción con la lengua, lo que es importante para procesos de revitalización.

3.1.7 Experiencia y narrativa sobre la lengua

Esta dimensión está compuesta por diversos elementos que se relevan a partir de las experiencias de los actores con la lengua, las cuales se consignan en las narrativas. En estas se explicitan las actitudes hacia el mapuzugun, las experiencias de uso de la lengua dentro de la comunidad y fuera de ella, los sucesos que dificultan el uso de la lengua y aquellos aspectos que facilitan su uso y circulación en la comunidad. En general, esta dimensión muestra las percepciones y actitudes que hay entre los entrevistados en torno a la lengua. La dimensión se proyecta en el siguiente esquema:

Ilustración 4. Experiencia y narrativa sobre la lengua



Fuente: Elaboración propia.

3.1.8 Actitudes hacia el mapuzugun

Según los testimonios, las actitudes se consideran en términos polares, es decir, actitudes positivas hacia la lengua y actitudes que implican desinterés por el aprendizaje y mayor relevancia del español y percepción de menor prestigio del mapuzugun.

3.1.9 Experiencias de uso dentro de la comunidad

En general, las experiencias de uso de la lengua giran en torno a ceremonias culturales y contextos familiares cotidianos. La frecuencia de uso de la lengua es baja y también hay comunidades donde no se reporta el uso. En varias comunidades se presenta la experiencia de uso condicionada a la situación de pérdida de la lengua, pero también se enfatiza que el uso se da principalmente entre hablantes. Puede parecer lógico que la comunicación se desarrolle entre hablantes; sin embargo, a la luz de los tipos de hablantes y la frecuencia de uso, se deduce que esta dinámica de interacción no es frecuente.

3.1.10 Experiencias de uso fuera de la comunidad

Se reportan experiencias fuera de las comunidades, reuniones o encuentros entre dirigentes sociales y funcionarios públicos, en donde la lengua es utilizada por los dirigentes y líderes sociales del sector. Por otra parte, en esa dimensión de análisis, también es posible encontrar experiencias de discriminación asociadas al uso de la lengua.

3.1.11 Facilitadores para el uso de la lengua

En relación con los Facilitadores del uso de la lengua, se observan 4 grandes ámbitos:

- a. **Las instituciones:** La escuela emerge como uno de los factores principales que facilita la movilización de la lengua y su visibilización.
- b. **Agentes facilitadores:** Estos pueden ser categorizados en tres tipos: (a) agentes educativos, (b) agentes de la comunidad y (c) agentes de relevancia sociocultural. Los primeros se asocian con la institución educativa y los dos siguientes con la comunidad general. Se observa que estos dos últimos aparecen principalmente en entornos rurales y son escasos. Los primeros en cambio emergen dentro de las instituciones con el propósito de hacer presente la lengua.
- c. **Actitudes de valoración:** Estas son principalmente positivas hacia la lengua y la cultura; sin embargo, no debe dejarse solo en el plano simbólico y declarativo, no obstante, las actitudes emergieron en torno al compromiso con la lengua y la cultura.
- d. **Herramientas tecnológicas:** Refiere a herramientas que permiten el uso de la lengua y los espacios que da la asignatura para la implementación y enseñanza de la lengua y la cultura con TICs.

3.1.12 Dificultades para el uso de la lengua

Las dificultades para el uso de la lengua se vinculan con diversos aspectos que se han revisado hasta aquí. Hay componentes actitudinales internos y funcionales que contribuyen a dificultar el acceso y uso a la lengua, entre ellos: dificultad de la lengua, poca valoración al uso de la lengua, falta de compromiso con la lengua y la cultura, desconocimiento de la lengua, dificultades para la enseñanza de la lengua.

También existe la percepción de que las palabras están desapareciendo y que otras no son reconocidas. Otra de las dificultades observada refiere a la percepción de poca utilidad de la lengua: vinculada con la utilidad de la lengua, pues en diversos relatos se plantea la poca vigencia de este y de su vocabulario.

Asimismo, emerge como dificultad la vergüenza por usar la lengua, este factor es importante y un potente indicador de desplazamiento. En general, las narrativas de los entrevistados muestran percepciones relacionadas con afecciones de niños, niñas, jóvenes y miembros de la sociedad y experiencias de burlas por no manejar la lengua mapuzugun fluidamente (se aprecia una actitud interna de la comunidad) y desde la sociedad mayoritaria se observan acciones de estigmatización y discriminación por hablar la lengua y ser mapuche. En general, este componente tiene mucho peso en el proceso de sustitución lingüística. Para las tareas de revitalización se torna un imperativo generar cambios en las actitudes lingüísticas hacia la lengua y generar acciones para otorgarle más prestigio a la lengua minorizada.

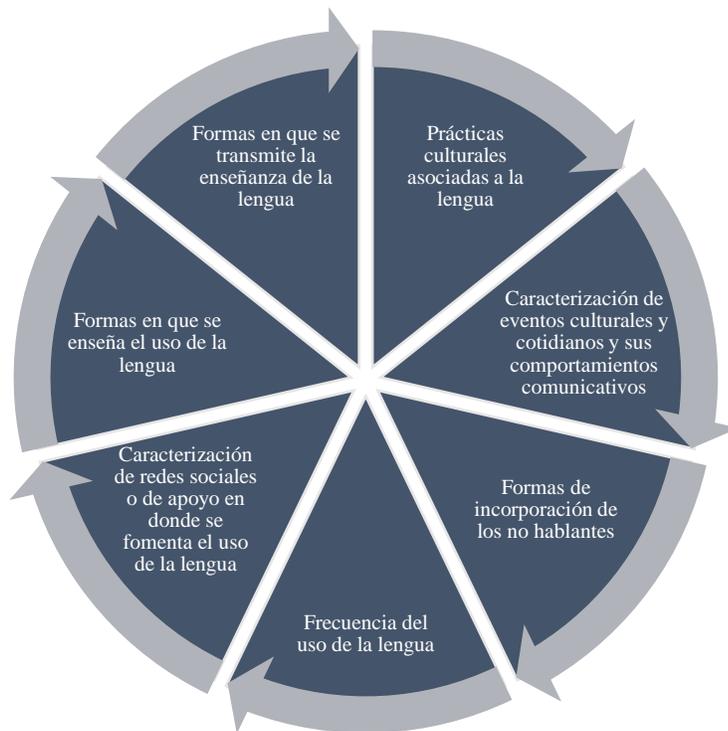
Se observa el accionar de las iglesias evangélicas como un elemento, una barrera, que dificulta la mantención y transmisión de las tradiciones lingüístico-culturales. Este escenario –crítico- apunta a

la gestión de pastores y personas vinculadas a la religión, quienes promueven actitudes negativas hacia la lengua y la cultura, lo que contribuye a acelerar el proceso de desplazamiento de la lengua. Esta actitud se proyecta de manera íntegra contra la lengua, genera un cambio de percepción en cuanto a sus componentes afectivos, cognitivos y comportamentales, puesto que promueven la no participación de los creyentes en actividades culturales y en la práctica lingüístico-comunicativa, lo que provoca un alejamiento y resistencia a los elementos de la tradición sociocultural mapuche.

3.1.13 Prácticas culturales asociadas a la lengua

En cuanto a las prácticas lingüísticas, la tensión sobre los ámbitos y la tendencia al uso de la lengua mayoritaria restringe la circulación de la lengua minorizada y reduce su funcionalidad, relegándola solo a instancias ceremoniales y usos por parte de generaciones específicas. En el siguiente esquema se presentan las subdimensiones que emergen en este dominio.

Ilustración 5. Prácticas culturales asociadas a la lengua



Fuente: Elaboración propia.

3.2 Dimensión 2: Desafíos y propuestas orientadas a la revitalización de la lengua mapuche

Se presenta a continuación una síntesis de los principales elementos propositivos y contextuales para impulsar acciones de revitalización de la lengua mapuche, que emergen de este estudio:

3.2.1 Agentes Responsables

Los relatos de los entrevistados muestran con claridad las diferencias entre políticas y responsables de la revitalización. En la bibliografía se reporta que los casos más exitosos de recuperación de la lengua son aquellos que se gestan desde la propia comunidad con diversas formas de apoyo; aunque evidente y fuertemente condicionada por variantes socioeconómicas y altos niveles de identidad étnico-cultural (lealtad lingüística) entre los miembros del colectivo.

Como ya se ha indicado, entre los principales factores que inciden en la pérdida del mapuzugun se encuentra la interrupción en la transmisión intergeneracional, lo que se atribuye entre otros aspectos, a la incidencia de políticas públicas discriminatorias con idearios “civilizatorios”, lo que trajo como corolario el desplazamiento lingüístico y cultural en muchos hogares y territorios mapuche. Las múltiples dimensiones y jerarquías raciales, ideológicas, culturales que implicaron estas políticas; se observan incluso en la actualidad en comportamientos y políticas a nivel macro, medio y micro, sustentadas en trayectorias históricas, sociales y discursivas, en constante tensión y emergencia.

Al respecto, se ha vuelto cada vez más latente el discurso público sobre los derechos colectivos de los pueblos indígenas del país. Esto supone desafíos estructurales para la política pública nacional y la planificación lingüística de corpus y estatus de las lenguas indígenas, lo que revertiría actitudes de desvalorización y tributaría para su revitalización.

Se levantan a continuación propuestas en base a los hallazgos identificados en este estudio y a la proyección de acciones que favorezcan el corpus y estatus del mapuzugun:

3.2.2 Propuestas y desafíos de revitalización a Nivel Macro

- a. Rediseño y adecuación de cada uno de los instrumentos jurídico-normativos a la nueva realidad político-administrativo, con pertinencia lingüística.
- b. Introducción del bilingüismo mapuzugun – castellano en cada una de las reparticiones públicas de forma obligatoria.
- c. Establecimiento -financiado- de programas de promoción y difusión de la lengua mapuche, en todo tipo de medios de comunicación (radial, escrito, televisivo y otras redes) desde el nivel nacional hacia abajo, traspasando toda la estructura institucional pública.
- d. Obligatoriedad de la educación bilingüe e intercultural en todo el proceso de escolaridad hasta el nivel secundario, y optativo en el universitario.

En esta lógica, se abordan objetivos que apunten a:

- a. Promover el uso del mapuzugun en todos los eventos de carácter público a nivel regional y nacional.
- b. Diseñar, implementar y evaluar políticas, planes, programas, estrategias y actividades intersectoriales para fomentar la publicación de materiales y resultados de investigaciones en torno al mapuzugun.
- c. Fomentar el bilingüismo en personas de servicios públicos que tengan algún tipo de bilingüismo castellano/lengua indígena, a partir de beneficios, becas, subvenciones u otro tipo de reconocimientos que potencien su uso y mantención

3.2.3 Propuestas de revitalización a nivel meso

Atendiendo a los niveles intermedios de las decisiones, de la estructura institucional y de interrelación con los pueblos indígenas y sus instituciones. Se devela entonces la necesidad de impulsar:

- a. Políticas de planificación lingüísticas que favorezcan la creación o apoyo a grupos organizados o academias de lengua en torno al estudio de la lengua mapuzugun, sus variantes dialectales territoriales, creación de neologismos, etc.
- b. Profundizar en aspectos estructurales, semánticos y discursivos de la lengua para el estudio y proyección del mapuzugun.
- c. Propiciar la creación o apoyo de medios locales o municipales para la promoción de la lengua.
- d. Propiciar la creación de carreras de traducción y/o especialización continua de profesionales en torno a la enseñanza de la lengua, creación de palabras, sistematización de estrategias mapuche de enseñanza de la lengua, estrategias de enseñanza de una segunda lengua, proyecciones de evaluación de aprendizajes, didácticas situadas y en contexto, etc.
- e. Fortalecer las políticas de educación intercultural, bilingües y considerar estrategias de inmersión lingüística, dependiendo de la vitalidad de los diversos territorios; propiciando la participación comunitaria y familiar en este proceso.
- f. Ampliar de manera progresiva la EIB a todos los niveles de enseñanza: Educación Parvularia, Básica y Educación Media, a fin de dar vitalidad y funcionalidad a la lengua de manera paulatina en el Sistema Educativo.
- g. Diseñar instrumentos curriculares bidireccionales (recursos didácticos, guías, etc.) que se utilicen en los establecimientos y en los hogares, y que permitan seguimiento, medición, propuestas de mejoras y seguimiento de aprendizaje del mapuzugun en toda la comunidad educativa intercultural.
- h. Diseñar e implementar Programas de enseñanza de Lenguas indígenas, para la formación con especialidad en lengua mapuche en los centros de formación de la región.
- i. Para espacios de educación de adultos: Potenciar programas de enseñanza de lengua mapuche a través de cursos SENCE dirigidos a microempresarios y Pymes, con el fin de que sus trabajadores se conviertan en bilingües, potenciando el estatus del mapuzugun en esos contextos.

- j. Promocionar la constitución de grupos de trabajo orientado a la creación de neologismos con relación a palabras, nociones o conceptos culturalmente ajenos a la sociedad y cultura mapuche, con la finalidad de permitir la actualización del mapuzugun a temas y prácticas emergentes del contexto intercultural. Ello, en los diferentes niveles de la vida social como el campo político, científico-tecnológico, educacional, entre otros. Ello, implica que cada espacio (empresarial, cultural, deportivo, etc.) genere un grupo dedicado a esta tarea según su ámbito temático que le corresponde (farmacia, ferreterías, universidades, hospitales, etc.).
- k. Generar incentivos económicos en las remuneraciones de los trabajadores y trabajadoras del estado y del sector privado hacia los hablantes bilingüe mapuzugun.
- l. Con la finalidad de incentivar su uso y prestigio lingüístico al mapuzugun y al mismo tiempo incentivar el uso y valoración de la lengua por parte de los propios hablantes.

3.2.4 Propuestas de revitalización a nivel micro

En esta subdimensión emergieron las siguientes categorías: Actividades para el aprendizaje de la lengua, que contiene la subcategoría implementación de talleres para enseñar la lengua. Las actividades que se proponen en las narrativas de los entrevistados son diversas, pero tienen en común que todos son talleres y/o cursos de enseñanza de la lengua. La naturaleza de las propuestas va desde la implementación de talleres para trabajar la oralidad, talleres tradicionales de enseñanza hasta talleres vinculantes con actividades artísticas o deportivas. Una tendencia que llama la atención es la generación de talleres con incentivos para los participantes, aquí el incentivo se observa en un formato general.

Otra categoría emergente es Actividades para fortalecer el uso de la lengua que contiene diversas subcategorías orientadas a los niveles nacionales, comunales y familiares. Así, por ejemplo, a nivel nacional, emerge la subcategoría implementación de medidas a nivel nacional, la cual muestra la tendencia que dice relación con el reconocimiento de la lengua. Otra subcategoría es implementación de medidas a nivel comunal, que muestra una variedad de propuestas para promocionar la lengua que tienen como agente central a la administración.

En la siguiente tabla se sintetizan las tendencias:

Tabla 3. Tabla implementación de medidas

Perfeccionamiento de funcionarios	Organización de actividades	Acciones identitarias	Generación de espacios
Funcionarios públicos que hablen la lengua	Crear equipos de trabajo	Fortalecer identidad cultural	Instalar espacios culturales
Preparación de educadores tradicionales	Organizar encuentros	Implementar el paisaje lingüístico en la administración	Conseguir patrocinadores
	Aumentar difusión de actividades culturales		Implementar espacios tipo aulas de enseñanzas de lengua

Fuente: Elaboración propia.

El componente micro político se observa en la subcategoría **implementación de medidas en hablantes y familias**, que se presenta a partir de la narrativa del incentivo del uso y la enseñanza de la lengua de parte de los hablantes.

La **implementación de estudios e investigaciones** es otra subcategoría emergente de los relatos, esta apunta a la generación de diagnósticos sobre los tipos y cantidad de hablantes que hay en la comunidad y hacia las maneras en que se da el aprendizaje de la lengua.

En el contexto de las comunidades educativas, en tanto, surge la categoría **Actividades para fortalecer el uso de la lengua en contextos educativos**, la cual contiene dos subcategorías, una que apunta al nivel macro, relacionado con las políticas educativas, y otra hacia el nivel interno, de la propia comunidad educativa.

En un nivel interno, emerge la subcategoría **implementación de actividades al interior del establecimiento**, la cual presenta tendencias con orientaciones generales como las que se presentan a continuación:

Tabla 4. Orientaciones generales para la implementación de actividades al interior del establecimiento

Implementación de metodologías	Decisiones de micropolítica lingüística
Estructurar y sistematizar metodologías de enseñanza	Intencionar el uso de la lengua en el establecimiento
Enseñanza a través de actividades lúdicas	Instalar y promover el paisaje lingüístico en el establecimiento
Realización de clases fuera de la sala	Implementar una <i>ruka</i> para la enseñanza de lengua y cultura
Asignatura de lengua sin nota	Organizar y participar en ceremonias tradicionales
	Implementación de talleres

Fuente: Elaboración propia.

- a. Diseñar e Implementar cursos de lengua y cultura mapuche para padres, madres, apoderados/as, docentes, familias y comunidad educativa intercultural.
- b. Financiamiento directo -sin concurso- a redes de hablantes organizados en la comunidad local mapuche bajo las estructuras que los interesados construyan: sean estas redes de hablantes, grupos artísticos, agrupación de mujeres, comunidad indígena, lof u organización tradicional, *xawün*, o encuentros permanentes, etc.
- c. Fortalecer la formación continua y desarrollo profesional de Educadores/as Tradicionales.
- d. Resguardar y proteger territorios y espacios socioculturales como *paliwe*, *gillatuwe*, centros ceremoniales mapuche y otros lugares que favorezcan la transmisión intergeneracional e interrelación de niños, niñas, jóvenes con autoridades tradicionales y personas que utilicen y transmitan de manera fluida la lengua y saberes históricos y culturales mapuche.

1. Introducción

El Ministerio de Educación de Chile, con el apoyo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO, impulsó un estudio sobre el estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales.

El propósito fue conocer el estado de las distintas lenguas indígenas en el país, para realizar propuestas de revitalización, elaboración de planes y programas pertinentes, así como aportar en una estrategia de fortalecimiento lingüístico.

Para lograr estos propósitos, resultó fundamental conocer el estado actual de las lenguas indígenas, ya sea en su valor simbólico o semántico y en su valor lingüístico, para dar contenido a la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales y/o sector de lengua indígena y entregar herramientas para su revitalización en las escuelas, en un estrecho vínculo con las comunidades indígenas, que corresponden a uno de los contextos sociales más importantes de expresión de la lengua.

En este contexto, se llevó a cabo el estudio “Estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre lengua y cultura en comunidades educativas interculturales mapuche”, cuyo objetivo general fue describir y analizar el estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales con sector de lengua indígena mapuche, con el fin de generar información para la construcción de políticas educativas de revitalización lingüística.

Para la implementación del estudio se trabajó con 16 casos correspondientes a comunidades educativas de distintas zonas geográficas del país ubicadas en la región Metropolitana y entre la región de Biobío y la región de Los Lagos. Al interior de cada caso de estudio, se aplicaron una serie de entrevistas a actores educativos, tales como directivos, docentes y apoderados, así como también a miembros del entorno de las comunidades educativas, los cuales eran hablantes y no hablantes del mapuzugun. Adicionalmente, se aplicaron observaciones destinadas a recolectar información acerca de las principales dimensiones del estudio y bitácoras digitales para estudiantes de educación básica. Toda la información levantada fue transcrita y analizada para responder a los objetivos de investigación. Para ello se utilizó la estrategia de teoría fundamentada, a partir de la cual se levantaron categorías y subcategorías para cada una de las dimensiones y objetivos de investigación que orientaron el estudio.

En consecuencia, el siguiente informe, tiene como objetivo entregar los principales resultados obtenidos durante el estudio, así como también la descripción del marco teórico y diseño metodológico utilizados. En particular, el informe se estructura en seis grandes secciones. En la primera se introduce la investigación. En la segunda se presentan sus objetivos de investigación. Posteriormente se elabora un marco teórico para el estudio. En la sección cuatro se presenta el diseño metodológico utilizado y posteriormente, en la sección cinco, se discuten los principales

resultados del estudio. En la sección seis, se exponen las conclusiones obtenidas en la presente investigación.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Describir y analizar el estado de la lengua mapuzugun a partir de narrativas, prácticas y experiencias sobre la lengua y cultura en comunidades educativas interculturales con sector de lengua indígena mapuche, con el fin de generar información para la construcción de políticas educativas de revitalización lingüística.

2.2 Objetivos específicos

- a. Caracterizar la lengua mapuzugun a partir de los contenidos y formas utilizadas por los actores vinculados a las comunidades educativas interculturales, considerando su identidad territorial.
- b. Describir a los hablantes de la lengua mapuzugun vinculados a las comunidades educativas interculturales, identificando sus perfiles y niveles de uso de la lengua en dichas comunidades.
- c. Analizar las experiencias y narrativas acerca de la lengua desarrolladas por los distintos actores vinculados a la comunidad educativa intercultural, considerando percepciones y actitudes hacia la misma.
- d. Describir prácticas culturales asociadas a la lengua, considerando los espacios de uso, formas de utilización y transmisión de esta.
- e. Analizar el estado de la lengua a partir de los hallazgos generados, considerando su caracterización, hablantes, narrativas y prácticas culturales.
- f. Identificar los principales desafíos en relación con la revitalización lingüística de la lengua mapuzugun en el contexto del desarrollo de políticas educativas interculturales, a partir del análisis realizado.
- g. Identificar dimensiones claves en relación con la vitalidad y competencias lingüísticas, que sean relevantes para el futuro diseño de una encuesta sociolingüística.

3. Marco Teórico

En el presente marco teórico, se proponen las definiciones teóricas generales que se utilizaron en el análisis y la descripción de los resultados. Para ello, se configuraron secciones que explican ciertas conceptualizaciones, a veces técnicas, que son básicas para hacerse una visión general, pero situada, del estado de la lengua.

Se recabó y procesó una gran cantidad de información, lo que representó un desafío para las dimensiones analíticas y para la discusión. Hay nociones y conceptos que sirven de guía general para la lectura de los resultados.

El trabajo presenta dos grandes dimensiones vinculadas con la situación de la lengua en las comunidades educativas y en los territorios en las que se insertan. Dentro del primer campo, referido fundamentalmente al estado de la lengua, se encuentran cuatro dominios.

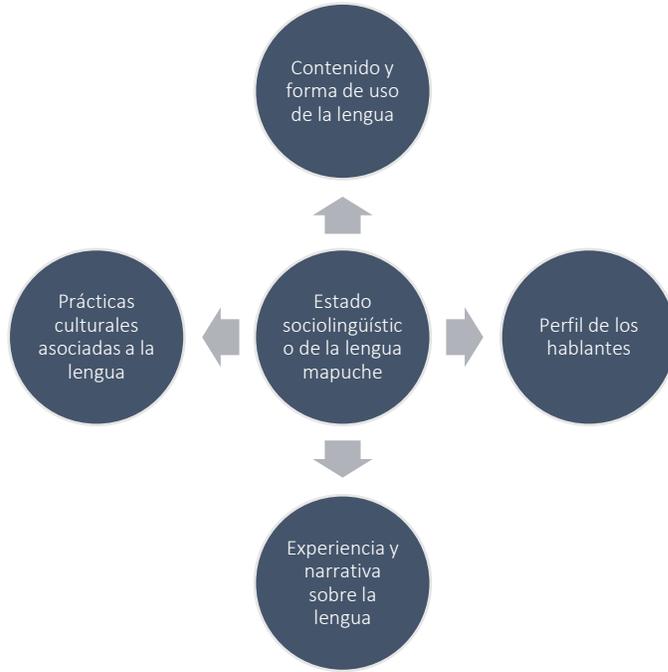
En primer lugar, se aborda la dimensión de los contenidos y las formas de uso de la lengua en la comunidad educativa y territorio. En este ámbito, el foco se concentra en las definiciones y dinámicas asociadas al uso de las lenguas (mapuzugun y español) en relación con los contenidos que se difunden especialmente en la lengua mapuche. También se presta atención al fenómeno del cambio de código y las distintas formas de mezcla que se presentan en la producción de hablantes y a través de las valoraciones de estos.

En segundo lugar, el dominio de los hablantes se desarrolla a partir de una visión gradual y dinámica del concepto, comprendiendo también la diversidad de estos en las situaciones de desplazamiento y minorización. En este estudio se tiene en cuenta la mirada crítica que hay sobre esta noción, etiqueta que muchas veces ponen los especialistas, quienes olvidan las historias y las trayectorias que los hablantes han vivido para constituirse como tales, así como las agencias, identidades y lenguas que promueven. En este dominio, se conceptualizan las nociones generales y los tipos de hablantes que se han propuesto en el ámbito teórico, los cuales tienen eco en las narrativas de esta investigación.

En tercer lugar, emerge uno de los componentes claves, a nuestro juicio, que entrega luces sobre las percepciones y actitudes de los actores en relación con el momento sociolingüístico de la lengua. Se trata de las experiencias y narrativas sobre la lengua, las que se interpretan a través de las distintas percepciones expresadas por los participantes de este estudio. Percepciones que reflejan actitudes y representaciones positivas y negativas vinculadas al estado de la lengua.

Finalmente, se da cuenta de las prácticas culturales asociadas al uso de la lengua, es decir, los eventos socioculturales en los que la lengua sigue vigente tanto en la comunidad educativa como en el territorio. También se analizan las acciones que pueden estar vinculadas con la revitalización de la lengua, lo que va en directa relación con el otro gran campo de este estudio. Esta área del estudio se representa en la ilustración 1, a continuación:

Ilustración 1. Campo del estudio sobre el estado de la lengua



Fuente: Elaboración propia.

La segunda área o campo de este estudio se relaciona con las acciones que realizan los diversos agentes, las instituciones y las comunidades vinculadas con los procesos de mantención y revitalización de la lengua. Aquí, se indaga sobre los desafíos para la revitalización lingüística y las acciones necesarias a nivel institucional, territorial e individual para mantener y revitalizar la lengua.

Toda esta presentación previa se desarrolla, a continuación, a partir de las principales referencias teóricas en el campo del desplazamiento y revitalización lingüística. Referencias que proveen definiciones y conceptos que permiten describir e interpretar los principales resultados de este estudio.

El objetivo principal de este marco de referencia es proveer al lector de nociones básicas de sociolingüística crítica y antropología lingüística que le permitan generar una mirada amplia de la situación y el proceso por el que atraviesa la lengua mapuche en los territorios que formaron parte de este proceso de investigación.

Con todo, la descripción del estado de la lengua a partir de las narrativas de sus actores y la observación permiten acceder a las distintas prácticas comunicativas que se desarrollan en la comunidad, así como a las representaciones y los comportamientos que pueden asociarse al uso, a la competencia, a las experiencias y prácticas culturales de sus hablantes. El acercamiento se

proyecta desde la agencia de los protagonistas y la emergencia de categorías que nacen de la propia narrativa agenciada por el actor (Duranti, 2006).

3.1 Heterogeneidad y ecologías

3.1.1 Lo heterogéneo de la situación sociolingüística

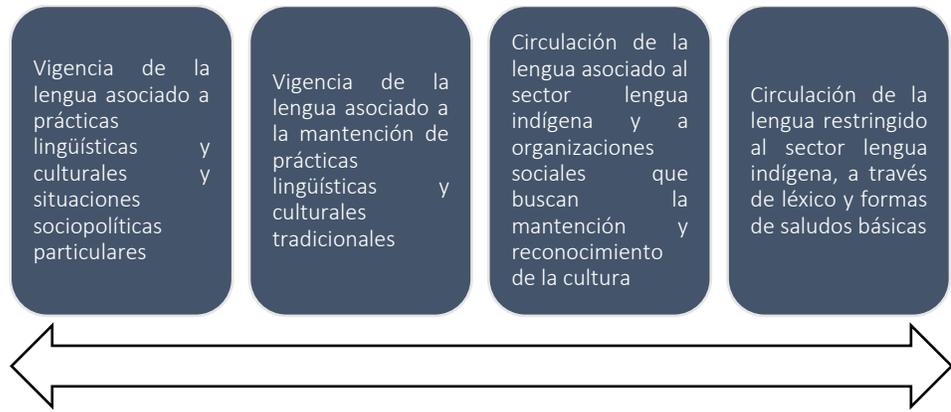
El presente estudio desarrolla una experiencia que implicó el análisis de 16 casos de comunidades educativas de distintos lugares del centro y sur de Chile. Las características comunes que comparten gran parte de estas comunidades son, por un lado, contar con el sector lengua indígena y/o asignatura de lengua y cultura en su currículum y, por otro, opcional, no necesariamente obligatorio, contar con la dupla pedagógica para desarrollar la asignatura del sector. Si bien estos elementos son compartidos, hay muchos aspectos de la situación que difieren entre las comunidades educativas. Hay factores como la ruralidad y la urbanidad que se posicionan como aspectos diferenciadores de la situación, pero también existe una diversidad de tipos de hablantes en dichas comunidades, lo que produce consecuencias a la hora de examinar la situación sociolingüística del mapuzugun en la institución educativa y en el territorio. Sumado a estos dos elementos, surgen identidades territoriales y factores vinculados con sistemas de creencias y modos de vida que contribuyen a la configuración de un conjunto de escenarios diversos donde la lengua y su orgánica se observan como un sistema sociosemiótico vulnerable a los rigores económicos, religiosos, políticos e históricos promovidos desde marcos nacionales hasta encuadres territoriales.

La dinámica ruralidad/urbanidad, las historias locales y territoriales tienen características propias, situadas, sujetas al escenario general impulsado por la estructura político-administrativa del Estado-nación de Chile. El alcance de estos macro factores históricos impacta sobre las realidades locales, periféricas y centrales.

A pesar de este alcance, la lengua lucha por su mantención en un escenario heterogéneo que cuenta con todos los ingredientes para activar los mecanismos del desplazamiento lingüístico (Wittig y Olate, 2016). El reconocimiento de esta realidad heterogénea conduce a una comprensión del estado de la lengua que se integra a través de miradas sobre las ecologías lingüísticas locales y la trayectoria y desarrollo de la lengua en los espacios educativos y en las comunidades de hablantes.

La heterogeneidad referida en este informe se observa a partir de los distintos casos recopilados, los que permiten acceder a la realidad del mapuzugun en las comunidades educativas y sus territorios. En general, la presencia de la lengua puede representarse a través de un esquema de continuo (ilustración 2) que en un extremo muestra su vigencia, asociado a comunidades rurales que tienen, por un lado, prácticas lingüísticas y culturales tradicionales, y, por otro, características sociopolíticas particulares. En el otro extremo, la lengua aparece restringida a la comunidad educativa, específicamente, al sector de lengua indígena, donde su implementación no necesariamente responde al propósito de formar hablantes de la lengua. La tendencia general se aproxima a este extremo del continuo:

Ilustración 2. Continuo de vigencia de la lengua según prácticas y características sociopolíticas



Fuente: Elaboración propia.

Las caracterizaciones de los casos de estudio permiten acercarnos a una imagen de la situación actual en que se encuentra la lengua. Los datos del contexto social, geográfico y cultural son esenciales para comprender la ecología lingüística (Mufwene, 2001; Austin y Sallabank, 2011; Grenoble, 2011; Lin y Ansaldo, 2016) y las dinámicas por las que atraviesa una lengua en situación de desplazamiento.

3.1.2 El hábitat de las lenguas. Hacia una definición del concepto de ecología de las lenguas

El término ecología del lenguaje en el contexto de las lenguas minorizadas se refiere a la relación que se establece entre las lenguas y el ambiente social en el que las personas las hablan (Lim y Ansaldo, 2016). Inicialmente, la noción se asocia a Haugen (1972). Este campo estudia las relaciones entre los hablantes y sus lenguas como elementos situados en el marco de un contexto histórico y sociocultural. La concepción de la lengua, en esta visión, sostiene que el lenguaje no está aislado de los factores sociales, culturales y ecológicos, pues interactúa con estos. Entre los factores que se inscriben en este marco general, se le da énfasis al contacto lingüístico, es decir, la presencia y uso de otras lenguas, el componente económico y los modelos que se instalan en el escenario, el ámbito político con sus dinámicas de poder en torno a las lenguas y sus hablantes y el ambiente físico y natural en el que se encuentran los sistemas comunicativos (Grenoble, 2011). Hay dos tendencias en torno a las ecologías del lenguaje, la primera que sostiene que la lengua evoluciona de manera análoga a la evolución de las especies (Mufwene, 2001) y la otra, más estricta, que afirma que las lenguas, al igual que las especies animales, compiten desarrollando diversos mecanismos y estrategias que les permiten la sobrevivencia (Grenoble, 2011).

Las diversas ecologías lingüísticas⁴ que se han explorado guardan una relación permanente y estrecha con aquellas que caracterizan los procesos de desplazamiento. Tal como señala Grenoble (2011), la mirada del desplazamiento lingüístico a partir de la concepción sobre los sistemas lingüísticos como parte de ecologías otorga mayor profundidad explicativa a la situación y representa un escenario realista para la descripción de los procesos. De este modo, según la autora, los sistemas de comunicación no pueden verse como unidades o mecanismos aislados de factores sociales, culturales y ecológicos, pues están en permanente interacción con estos.

En el presente estudio, las ecologías en las que se encuentra la lengua mapuche son diversas, el escenario de fondo es la situación histórica de contacto con la sociedad chilena, lo que produce la activación de los procesos de minorización lingüística (Aracil, 1980). Estos procesos generan la competencia de las lenguas por los ámbitos de uso en un plano funcional y un conjunto de modificaciones del comportamiento lingüístico que se traducen en la reproducción de las ideologías nacionales y diversas actitudes e imaginarios hacia las lenguas que suelen replicar las tendencias de la sociedad mayoritaria.

Una buena política de planificación lingüística debe tomar en cuenta la totalidad de las ecologías del lenguaje de los grupos y comunidades, lo que permite observar las relaciones entre las prácticas lingüísticas en su contexto situado. Los enfoques de planificación lingüística basados en la idea de ecologías del lenguaje parten de la base de que cualquier tipo de planificación debe estar sustentada en la diversidad lingüística (Grenoble, 2011). La planificación lingüística que se sirve de este enfoque se contrapone a la planificación tradicional que busca reducir la diversidad lingüística para promover formas únicas y estandarizadas de lenguas planificadas (Mühlhäusler, 2000).

La consideración de las ecologías lingüísticas es esencial para establecer elementos contextuales que son de utilidad para el diagnóstico sociolingüístico de los distintos casos.

3.1.3 El desplazamiento lingüístico. Muchos factores para un mismo proceso

Tal como plantean Austin y Sallabank (2011), las lenguas en situación de riesgo presentan diversos factores que influyen en su estado sociolingüístico. Entre los más relevantes se encuentran: (1) catástrofes naturales, (2) guerras y genocidios, (3) procesos de asimilación bajo la idea de unidad nacional y (4) dominio político, económico y cultural (Crystal, 2000, Thomason, 2015). Generalmente, estos factores ocurren de forma conjunta y es sabido que para América los factores históricamente preponderantes son los números 3 y 4.

Si bien es fundamental conocer de mano de los propios actores las condiciones en las que se encuentra la lengua, no es menos válido describir el escenario probable que vive el mapuzugun a partir de la caracterización de la ecología, pues se constituye como una clave de acceso general para

⁴ La perspectiva de la ecología lingüística estudia las interrelaciones entre los hablantes y sus lenguas como elementos situados plenamente en su contexto (Haugen, 1972).

explorar la situación de la lengua (Mufwene, 2001; Austin y Sallabank, 2011; Grenoble, 2011; Lin y Ansaldo, 2016).

Como se señaló, el factor 4 es relevante para generar una lectura de lengua en peligro o en desplazamiento, ya que esta categoría recibe influjos de distintos afluentes (Austin y Sallabank, 2011). En primer lugar, uno de los aspectos que conducen al desplazamiento y pérdida de la lengua es la economía. En este sentido, el empobrecimiento de los territorios del Wallmapu, como consecuencia de la usurpación y conflicto político militar del siglo XIX y comienzos del XX, tuvo como consecuencia que la población mapuche de los sectores rurales precarizara sus modos de vida, convirtiéndolos en campesinos. La precarización y subordinación activó procesos de migración de personas mapuche y también fuertes procesos de asimilación mantenidos hasta hoy en día, y que se actualizan a través de, por ejemplo, las prácticas de turismo y religiosas. Los procesos descritos confluyen en un acercamiento de la comunidad de hablantes a la lengua mayoritaria (Pinto, 2000; Bengoa, 2014; Comunidad de historiadores Mapuche, 2012).

El factor de dominación cultural es otro elemento que pone en peligro la lengua. En este caso, la educación y otros canales se desarrollan a través de la lengua mayoritaria y, tradicionalmente, la población indígena, su lengua y su cultura, son 'folklorizadas'. Aunque, en el ámbito de la reclamación (reivindicación) lingüística, la bibliografía destaca que la educación suele tener un papel importante en los procesos de mantención y revitalización de la lengua (Hinton, 2011).

Desde la década de 1970, se reportan casos en que las escuelas suelen formar parte de los esfuerzos por revitalizar las lenguas minorizadas (Hinton, 2011; Bradley y Bradley, 2019). Sin embargo, los programas de revitalización basados en las escuelas presentan dificultades en su ejecución, pues requieren de horas permanentes de enseñanza de la lengua y las estrategias de enseñanza varían enormemente en cuanto a sus objetivos y metodologías. Algunos problemas de esta modalidad pueden radicar en la carencia de recursos humanos y financieros para mantener el proceso. La opción que se lleva a cabo en nuestro país es la educación intercultural y bilingüe, enfoque que se levanta a partir de la idea de que los niños aprenden la lengua dominante y la minorizada. El solo hecho de introducir la lengua en los establecimientos permite darle prestigio y el desarrollo de actitudes lingüísticas positivas. La tendencia que se observa en este estudio muestra que la lengua, aunque sea a través de palabras y fórmulas de expresión lingüística determinadas, está presente en las comunidades educativas y que los profesores responsables de la asignatura asumen un compromiso con la interculturalidad y la lengua. La escuela se transforma en un espacio donde se difunde la lengua, se le otorga prestigio y se le reconoce positivamente.

En esta dinámica, la macro política se constituye como un factor ambivalente para el desplazamiento de una lengua, pues, por un lado, las políticas educativas y lingüísticas, como se vio previamente, pueden ser factores de mantención; sin embargo, también son instancias que difunden ideologías y actitudes negativas hacia las lenguas minorizadas, convirtiéndolas en un factor de desplazamiento. Por ejemplo, la adopción del modelo bilingüe que tiende hacia una mirada positiva si se trata de la adquisición de una lengua de mercado y otra negativa si se trata de una minorizada (García y Espinoza, 2020).

El extremo del proceso de desplazamiento es el cambio lingüístico, es decir, cuando la totalidad de la comunidad de habla deja de hablar la lengua. El proceso es gradual y generalmente los hablantes no se dan cuenta de él. Entre las principales causas del cambio, Grenoble (2011) sostiene que fundamentalmente se da por el desbalance en las dimensiones de desprestigio y poder entre las minorías lingüísticas y culturales y la cultura más dominante y su lengua de comunicación mayoritaria. Los factores que producen el cambio de lengua son: urbanización⁵, globalización, dislocación social y dislocación cultural (Grenoble, 2011: 33-34). Los últimos dos conceptos se definen en función de los niveles de desigualdad de poder entre las comunidades, lo relevante es el estatus sociopolítico de las comunidades minorizadas, lo que se interpreta como una desventaja social en diversas dimensiones respecto de la sociedad mayoritaria. Existe desigualdad política, educativa y de salud, lo que se traduce en desventajas sociales asociadas a la sociedad minorizada que es vista como un obstáculo para el desarrollo económico, social y cultural de la sociedad mayoritaria. Esta situación específica que enfrenta a la sociedad minorizada frente a la sociedad mayoritaria y que puede influir en la renuncia, de parte de sus miembros, a la cultura y sociedad se etiqueta como dislocación social. Esta va de la mano con la dislocación cultural, que, a su vez, es el resultado de procesos de modernización y globalización (Cfr Grenoble, 2011). Estos dos fenómenos conducen a las personas a producir distintas formas de hablar y lenguas en función del marco social en el que se incorporan. En esta dinámica, el lenguaje mayoritario y el global se observan como necesidades para el avance socioeconómico y para no quedar marginados de los procesos de la sociedad mayoritaria. Una buena manera de comprender la situación es pensar en la noción de mercado lingüístico (Bourdieu, 2008).

3.1.4 El mercado lingüístico, capital material y simbólico de una lengua minorizada.

Si se observa la dinámica de las lenguas entendiéndolas como inmersas en una situación de mercado, la noción de valor simbólico de estas surge como un elemento interpretativo relevante. Bourdieu (2008) presenta una lectura de mucha utilidad para la visión de las lenguas y los procesos de desplazamiento y revitalización. Para él, las estructuras lingüísticas sirven para reforzar la jerarquía social, por lo que pueden interpretarse como instrumentos de dominación, que ejercen violencia simbólica sobre los grupos subordinados. Así, las formas de hablar y las lenguas son valoradas en el mercado simbólico, por lo que se constituyen como un capital. En estos escenarios, las lenguas de los grupos dominantes tienen una alta cotización frente a la baja de los grupos dominados. Esta dinámica se observa como algo estable, ya que se instala como esquemas sociales, históricamente estructurados para comprender e interpretar la realidad presente y futura (Junyent y Comellas, 2019)

El habitus lingüístico en el contexto de este mercado simbólico no se interpreta como una racionalización de usos y formas de las lenguas, pues para dar más o menos prestigio a las lenguas

⁵ Grenoble (2011) sostiene que es una causa del cambio de lengua porque conduce a las personas de diversas religiones y culturas a vivir y trabajar en los mismos espacios. Para esto, necesariamente requieren comunicarse por medio de algún sistema de comunicación que resulta ser la lengua mayoritaria. En las zonas rurales se encuentran altos niveles de retención de la lengua minorizadas, mientras que en zonas urbanas el efecto es opuesto.

no hay acciones intencionales o repentinas, más bien hay disposiciones inculcadas de forma automatizada a través del mercado lingüístico.

Desde este marco sociológico, se contribuye a comprender las dinámicas relacionales más allá del determinismo economicista (actividad lingüística dependiente de una superestructura) y del culturalismo (manifestaciones autónomas respecto del resto de los ámbitos de la vida social) (Junyent y Comellas, 2019).

Para la visión de Bordieu, tanto las lenguas, las variedades, los registros y los hablantes están sujetos a la evaluación, la que se relaciona, con la posición de los agentes y sus formas de expresión en los mercados (material y simbólico), ambos se asocian al valor social o prestigio de las cosas y personas. Dentro de los bienes simbólicos se incluyen elementos tales como títulos académicos, conocimiento de lenguas y otras habilidades que en su conjunto son considerados capitales culturales, estos se hacen extensivos a otras cosas, por ejemplo, la estética, el tratamiento, la presentación personal. El valor de estas formas de capital simbólico está en función de las jerarquías sociopolíticas y económicas (Pujolar, 2021).

Con estos elementos, cualquier tipo de comportamiento sociolingüístico generado por un hablante tiene directa relación con las dinámicas socioeconómicas en el contexto de un mercado lingüístico que le agrega valor a las lenguas como capitales simbólicos. En una situación de vulnerabilidad lingüística como la que vive el mapuzugun, estos factores se tornan relevantes para comprender la situación por la que atraviesa la lengua.

3.2 Algunos conceptos fundamentales para el presente estudio

El acercamiento al estado de la lengua mapuche se basa en la descripción de las dimensiones propuestas en la presentación. Estas se consideran relevantes para caracterizar una situación de vitalidad sociolingüística. En esta sección teórica, se implementan las principales definiciones conceptuales que subyacen a la interpretación y descripción de los datos. Antes bien, el aparatage teórico aquí propuesto sirve como directriz para los esquemas descriptivos e interpretativos emergentes capturados a través del proceso de entrevistas. También se consideran los fundamentos y puntos de vistas bajo los cuales se observó el ámbito de trabajo desarrollado en este estudio.

3.2.1 Cambio de código y bilingüismo

3.2.1.1 Cambio de código e incorporación de las lenguas en situaciones comunicativas

El cambio de código es un área íntimamente relacionada con la noción de bilingüismo. Se trata de un fenómeno complejo que se estudia desde los ámbitos como, por ejemplo, el procesamiento cognitivo del lenguaje y bilingüismo (psicolingüística), la sociolingüística y el bilingüismo social y la lingüística. Se define como la habilidad de un hablante de alternar sin mayor esfuerzo el uso de dos o más lenguas. Esta habilidad se reconoce como un indicador de la proficiencia de los bilingües, pero

también lleva la carga ideológica de ser considerada una deformación del lenguaje (Bullock y Toribio, 2009). En las situaciones de contacto, los bilingües integran comúnmente las dos lenguas de alguna manera, comportamiento que recibe una desaprobación de parte de aquellos que apelan a la conservación de la integridad de la lengua a partir del seguimiento de normas prescriptivas. Esta ideología que desapruueba el cambio de código sigue los lineamientos del purismo lingüístico. La posición que se adopta en el presente estudio se orienta hacia la concepción de los hablantes como poseedores de un repertorio de formas que usan para enfrentar las situaciones comunicativas. También, se promueve una visión crítica del bilingüismo en la subsección que sigue.

El fenómeno del cambio de código, en una perspectiva amplia, se debe entender como la instancia en la que los hablantes muestran la configuración de su repertorio lingüístico-comunicativo como participantes de una escena comunicativa. Todo hablante, tanto bilingüe como monolingüe, tiene la capacidad de cambiar de registro o estilo. Los bilingües, además, pueden cambiar de código (Bullock y Toribio, 2009; Gardner-Chloros, 2009).

Desde una perspectiva sociolingüística, se debe considerar que el cambio de código es entendido como un comportamiento lingüístico que relaciona a los hablantes con su identidad social y con aspectos de sus prácticas comunicativas y de vida cotidiana. Los factores sociales son los primeros activadores del cambio de código, se reconocen tres factores principales para este fenómeno: (a) factores que son independientes de los hablantes como relaciones de poder, contextos de uso y formas de vida; (b) factores relacionados con los hablantes como sujetos individuales o como miembros de una comunidad, redes sociales, competencia, actitudes e ideologías, y (c) factores dentro de la conversación donde se realiza el cambio de código (Gardner-Chloros, 2009).

La incorporación de las lenguas en la escena comunicativa es un elemento o factor que debe tenerse en cuenta al observar el estado de la lengua. Más específicamente, esta idea se refiere a una suerte de gradiente o escala que se desarrolla en una escena de comunicación, la cual, en nuestro caso, hace que los hablantes transiten desde interacciones casi puras en mapuzugun hasta situaciones donde se habla solo castellano. Visto así, hay un repertorio de formas de expresión que pueden incorporar o no elementos del español o del mapuzugun. En este sentido, se estaría frente a situaciones donde el hablante opta por utilizar su repertorio comunicativo en función del escenario. Olate (2017) sostiene que las comunidades perfilan sus comportamientos lingüísticos y sociolingüísticos hacia el mapuzugun o el castellano sobre la base de las condiciones de interacción históricas generadas en estos espacios y en el movimiento entre ellos, algo similar a las esferas de vitalidad etnolingüística que propone Sepúlveda (1984), quien las define como “el repertorio lingüístico adecuado a las condiciones de interacción que les demanda el contacto interétnico” (Sepúlveda, 1984:228). A partir de esta definición, ya no se puede pensar la lengua, en una situación de bilingüismo, como un mecanismo encapsulado, dividido. Por el contrario, es más adecuado hablar de un repertorio lingüístico que incluye tanto mapuzugun como español y que tiene extremos “ideales” (Sepúlveda, 1984). El agente hablante, en este caso, transita por diversos espacios de interacción interétnicos: ritual, mapuche, público y chileno; los cuales se constituyen como esferas de interacción. Olate (2017), si bien no identifica esferas, propone una definición en esta línea, la que sirve para comprender la naturaleza de este repertorio lingüístico-comunicativo. Para este, una

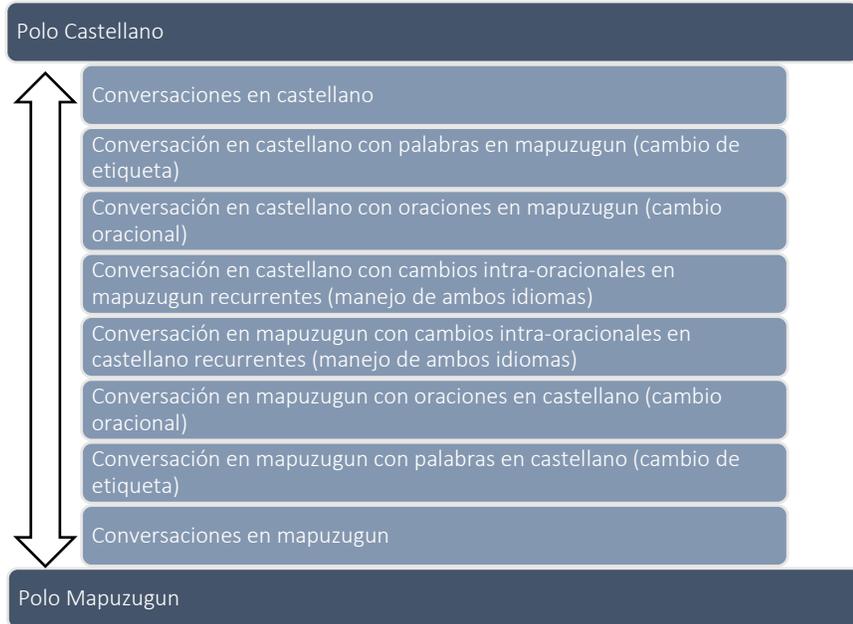
condición de interacción puede entenderse como un escenario comunicativo regido por algún factor extralingüístico, o todos, -político, administrativo, cultural, económico, religioso, judicial- que compromete la voluntad lingüística del hablante y promueve, en la esfera del uso de las lenguas, un “comportamiento congruente” con las funciones sociales y comunicativas en la que se ve envuelto, cuestión que repercute en la transmisión y las actitudes (lealtad, prestigio, invisibilización, estigmatización) lingüísticas y sociolingüísticas.

Durante el desarrollo de los contenidos en la escena de comunicación se incorporan elementos del mapuzugun o del castellano. Las posibilidades de combinación son extensas, pero pueden exhibir ciertos elementos que condicionan el cambio de código, por ejemplo, la competencia que tengan los hablantes en las lenguas. El fenómeno del cambio de código refleja la situación sociolingüística, su aparición puede ser producida por factores emocionales, muestra la relación entre los interlocutores y también puede explicitar la trayectoria identitaria de los hablantes (García Marcos, 2015; Thomason, 2015; O’Shannessy, 2011; Gardner-Chloros, 2009, entre otros).

La noción de repertorio lingüístico se presenta como algo más dinámico que la propia idea de lengua. El repertorio se constituye como un sistema de opciones comunicativas que se movilizan en las situaciones de interacción. El bilingüismo, asumiendo esta posición, deja de verse como una habilidad compartimentalizada de dos lenguas por separado y se ve como una estrategia de comunicación eficaz, mediada por las condiciones materiales del evento comunicativo (Blommaert and Backus, 2013).

Así, en una conversación pueden darse las siguientes formas de incorporar las lenguas, a continuación, en la ilustración 3:

Ilustración 3. Posibilidades de incorporación de las lenguas y sus elementos en situaciones comunicativas



Fuente: Elaboración propia IEII.

En este esquema, se observa un continuo que muestra en un extremo conversaciones predominantes en castellano, que luego van incorporando elementos del mapuzugun hasta llegar al extremo de conversaciones predominantes en mapuzugun. La flecha indica el tránsito entre ambos extremos del continuo (en ningún caso representa una relación jerárquica).

3.2.1.2 Bilingüismo

Otro elemento que debe discutirse en este plano tiene que ver con el tratamiento de la categoría de bilingüismo y las ideologías que contiene, pues afectan la situación de la lengua minorizada. Heller (2016) propone una visión crítica de la noción, afirma que es un desafío para el campo de la sociolingüística, ya que, en el seno de la concepción, se afirma que la lengua es una entidad autónoma y compartimentalizada; sin embargo, el concepto también se vincula con la compleja relación entre bilingüismo, etnicidad y nación (entendida como una unidad homogénea y delimitada). A partir de estas dos miradas, la autora propone un cuestionamiento que las visiones previas no han considerado: cómo se vive el bilingüismo. Observa que este tiene que ver con la identidad individual y colectiva, pero además se relaciona con la organización de los recursos lingüísticos y también con la desigualdad y los recursos políticos, sociales y económicos, es decir, las condiciones materiales y simbólicas (Heller, 2016).

En definitiva, el bilingüismo y su proyección se basan en relaciones de poder desde los grupos mayoritarios hacia los minorizados. Las ideologías de la homogeneidad, en todas sus formas de

expresión, se vinculan históricamente a jerarquías de poder y las visiones de los especialistas al respecto son acrílicas cuando se enfrentan a estas posiciones.

Se apela a una re-interpretación de la relación entre la interacción de los códigos y la elección de la lengua, pues son los dispositivos de poder los que definen la lengua y le dan el contenido a esa definición. En función de estas reflexiones críticas, se abre un fuerte cuestionamiento a la idea de bilingüismo como una capacidad de procesar dos lenguas o aprender dos lenguas por separado, esta idea se funda en las visiones nacionalistas y homogeneizantes que generalmente nutren los programas de educación. Es evidente que, de acuerdo con las jerarquías de poder, el bilingüismo de una lengua mayoritaria será bien visto, mientras que el bilingüismo minorizado será un problema para el proyecto nacional. Estas ideas son subyacentes en los trabajos de bilingüismo, lo que no hace más que replicar las actitudes e ideologías hacia las lenguas minorizadas y la condición bilingüe que emerge de dicha situación (Cfr. García y Espinoza, 2020).

Desde posiciones más críticas y comprensivas, el bilingüismo se entiende como una práctica que moviliza recursos lingüísticos o repertorios que se distribuyen socialmente y son los hablantes quienes los organizan de forma individual y colectiva. Esta práctica puede ser racializada y en torno a ella emergen ideologías y actitudes hacia la práctica y sus agentes. Los repertorios o inventarios no se corresponden con sistemas o códigos separados. Según esta idea, el continuo de formas de incorporación de la ilustración 3 representa las distintas formas que puede adoptar este repertorio, no se trataría de dos lenguas separadas sino de un gran repertorio de formas que sirven para llevar a cabo la comunicación.

En torno al bilingüismo, existen representaciones e ideologías que se fundan en las posiciones adoptadas por el poder hegemónico o la élite. Así, se habla de bilingüismo enriquecedor cuando se observa que es un recurso cultural que sirve para las clases hegemónicas y se habla de bilingüismo problematizado o negativo cuando se trata de las sociedades minorizadas (García y Espinoza, 2020). Este tipo de bilingüismo tiene diferentes manifestaciones en el marco de procesos históricos. Visto así, hay miradas racializadas del bilingüismo. Así, por ejemplo, el discurso sobre el bilingüismo de los oprimidos ha sido históricamente el de considerarlo una amenaza para la unidad nacional. Si a lo anterior, se suma el actual contexto neoliberal, el bilingüismo se considera una inversión económica, lo que repercute en las prácticas bilingües que hay en la comunidad, pues en las instituciones educativas se promueve la competencia bilingüe como dos sistemas de comunicación separados y se da preponderancia a las lenguas francas de la economía global por sobre las lenguas minorizadas. Las formas mixtas de incorporación, expuestas en el punto anterior, son estigmatizadas desde este punto de vista y se condenan. Recientemente, García y Espinoza (2020) discuten la noción de *translenguar*, la entienden como el acto de reunir muchos recursos comunicativos por parte de un hablante bilingüe, quien los pone en ejecución sin considerar las fronteras lingüísticas.

Al generar una mirada crítica de la noción, se establecen coordenadas que muestran que tanto las políticas bilingües, las leyes promovidas al respecto y los mismos estudios teóricos sobre el tema han impactado en la forma de ver y gestionar el fenómeno y, también, en las trayectorias de los

hablantes minorizados. En este sentido, el desafío es redefinir la noción y crear nuevas políticas que promuevan el reconocimiento del bilingüe minorizado y sus actos de translenguar. Los hablantes bilingües minorizados no pueden entenderse como hablantes compartimentalizados, no se pueden ver desde la fórmula “hablante de L1 + L2”, lo mejor es verlos como actores con un repertorio unitario de elementos (García y Espinoza, 2020).

3.2.2 Los hablantes. Una categoría compleja y dinámica

Las situaciones de vulnerabilidad lingüística se transforman en escenarios relevantes para la emergencia de distintos tipos de hablantes y de bilingües. (Grinevald y Bert, 2011; Yunyent & Comellas, 2019). En el material recogido en este estudio se presentan percepciones de los tipos de hablantes que se dan en la comunidad y los propios entrevistados declaran su posición en este continuo, el cual tendría en un extremo a los hablantes fluidos –aquellos idealizados por las descripciones lingüísticas ortodoxas- y en el otro se encuentran los últimos hablantes de la lengua. Entre estos dos polos se da una diversidad que no puede estandarizarse de acuerdo con las taxonomías clásicas basadas en la proficiencia en ambas lenguas.

Grinevald y Bert (2011: 45-52) exponen los parámetros que permiten clasificar a un hablante de una lengua en peligro de extinción. Estos son:

- a. **La competencia en el lenguaje:** Considera la proficiencia de los hablantes que se despliegan en un continuo con grados de manejo de la lengua. En un extremo están los que saben muy poco de la lengua mientras que en el otro aparecen los hablantes expertos. En estos casos se considera el nivel de adquisición alcanzado y el grado de pérdida individual de la lengua. La combinación de estos parámetros arroja tres tipos de hablantes: hablantes fluidos, semi hablantes y hablantes terminales.
- b. **El componente sociolingüístico:** Tiene que ver con los factores que sitúan a los hablantes particulares dentro de la comunidad en un momento particular y en una fase específica del proceso de desplazamiento. Los distintos tipos de hablantes varían de acuerdo con estas situaciones. El momento de nacimiento del hablante debe considerarse junto con el momento del proceso de desplazamiento. Esta correlación produce una extensa tipología de semi-hablantes.
- c. **Los usos y las actitudes:** Se observa la relación del hablante individual con la comunidad de la lengua en peligro. Se requiere considerar el nivel de uso de la lengua y las actitudes de los hablantes hacia la lengua. Tanto el uso como las actitudes influyen en el nivel de competencia de los hablantes.
- d. **Autoevaluación de los hablantes e inseguridad lingüística:** Se observa el sentido de seguridad en el manejo de la lengua. En una situación vulnerable hay un fuerte sentimiento de inseguridad, el que puede extenderse hacia el conocimiento del lenguaje a pesar de que la escena demuestre lo contrario. A este tipo de hablante se le etiqueta como ‘hablante fantasma’.

Breves definiciones de los tipos de hablantes:

- a. **Semi hablante:** Esta categoría es amplia y, ciertamente, problemática por su etiqueta. Se define en función de la competencia activa (producción) y pasiva (comprensión). Se trata de hablantes que comprenden la lengua, pero que presentan gran variación en relación con la producción. El espectro es amplio, pero generalmente, son personas que usan más la lengua mayoritaria que la recesiva y pueden participar en conversaciones en la lengua minorizada sin mayores inconvenientes. La participación de este tipo se da principalmente en situaciones informales.
En su producción se evidencian cambios visibles y estructurales, además, la percepción de este modo de hablar tiende hacia una actitud negativa por parte de los que hablan fluido, quienes plantean abiertamente que hablan mal la lengua (Grinevald y Bert, 2011; Grenoble, 2011; Yunyent & Comellas, 2019). Este hablante puede representar dos ámbitos opuestos. Uno, en el que se convierte en un activista por la revitalización de la lengua y, otro, en el que siente que su forma de hablar provoca un rechazo hacia la lengua, al considerarla como un registro distinto, defectuoso al compararse con la lengua de los mayores (Sasse, 1992).
- b. **Hablantes parciales:** Este tipo de hablantes tienen una competencia activa muy baja y cierta competencia pasiva. La adquisición ha sido parcial y la pérdida de la lengua está en estado avanzado. Tienen el común denominador de entender la lengua, pero no la producen (Grinevald y Bert, 2011; Grenoble, 2011; Yunyent & Comellas, 2019).
- c. **Recordadores:** Esta categoría es una de las más relevantes en los procesos de desplazamiento lingüístico, pues reviste las situaciones traumáticas que vivieron los hablantes por hablar la lengua minorizada. Estas situaciones son gatilladas por presiones externas a la comunidad que pueden ser violentas física o psicológicamente. Generalmente, suele ocurrir que los hablantes que han vivido eventos traumáticos por hablar su lengua evitan usarla, aunque sean competentes. Este comportamiento afecta la transmisión de la lengua, ya que debido a estas experiencias de discriminación y violencia los padres cesan la transmisión de la lengua por temor a que sus hijos sufran los mismos episodios (Grinevald y Bert, 2011; Grenoble, 2011; Yunyent & Comellas, 2019).
- d. **Hablantes fantasmas:** Los 'hablantes fantasmas' son un tipo de recordadores, su diferencia está en que niegan hablar la lengua minorizada, aunque sean fluidos. Este último tipo puede ser prototípico en situaciones urbanas, pero también en la comunidad. Un punto a favor de estos hablantes es que al generar cambios en sus actitudes lingüísticas logran la concientización de que perderla es una cuestión negativa y entonces puede activarse el proceso de re-adquisición y se transforman en actores importantes para los procesos de revitalización.
- e. **Los hablantes para la revitalización:** En el estudio, hay narrativas que reportan la existencia de aprendientes de la lengua, una categoría que puede interpretarse como neohablante en potencia, es decir, que presenta las disposiciones mínimas para convertirse en un neohablante competente, y como una forma de recuperante pasivo, en el sentido de que la acción política de recuperación no se explicita como agencia y reclamación/reinvidicación, sino como una tarea personal que le otorga valor a la lengua. Las definiciones y formas estrictas de

neohablantes y recuperantes no emergen plenamente en las narrativas; sin embargo, pueden elaborarse a partir de los relatos.

- f. **Neohablantes:** Esta categoría no se evidencia a cabalidad en los relatos, puede inferirse quizá de algunos. El punto fundamental que define a un neohablante es su activismo, su proceso de aprendizaje de la lengua y la decisión por usarla y extenderla a todos los ámbitos y contenidos posibles.
- g. **Recuperadores:** Los recuperantes son un tipo de hablante que emerge en las situaciones de desplazamiento lingüístico con el propósito de rescatar el patrimonio lingüístico, cultural e identitario de la sociedad minorizada. Es una categoría que el propio grupo designa. La idea de recuperantes remite a, por lo menos, dos procesos: “pérdida” y “recuperación”. Asimismo, tales procesos implican un objeto (lo que se pierde, lo que se recupera) (Romero Massobrio, 2016).

Las definiciones previas se resumen en la siguiente tabla y, además, se añade el tipo de bilingüismo probable que va de la mano con esta tipología:

Tabla 1. Tipos de hablantes y posibles tipos de bilingüismo asociados

Tipo de hablante	Definición	Posible tipo de bilingüismo
Hablantes fluidos: Ancianos Jóvenes	Es un hablante que demuestra competencia comunicativa en su lengua materna en distintos contextos comunicativos	Bilingüe simultáneo Bilingüe sucesivo Bilingüismo sustractivo (Bilingüismo aditivo)
Semi hablantes	Se trata de hablantes que comprenden la lengua minorizada, pero que presentan gran variación en relación con la producción. El espectro es amplio. Generalmente, se trata de personas que usan más la lengua mayoritaria que la recesiva y pueden participar en conversaciones en la lengua minorizada. La participación de este tipo se da principalmente en situaciones informales. En su producción se evidencian cambios visibles y estructurales. Estos hablantes se caracterizan por tener regularmente conversaciones en la lengua mayoritaria y pocas en la lengua minorizada. Las características de su habla tienen la particularidad de ser modificaciones de la lengua que son considerados errores por parte de los hablantes fluidos.	Bilingüismo cíclico Bilingüismo receptivo Bilingüismo sustractivo
Hablantes terminales o parciales	Este tipo de hablantes tienen una competencia activa muy baja y cierta competencia pasiva. La adquisición ha sido muy parcial y la pérdida de la lengua está en estado avanzado. Este tipo de hablantes tienen el común denominador de entender la lengua, pero tienen limitadas habilidades productivas, las que se reducen a expresiones fijas. El conocimiento parcial de la lengua puede deberse a procesos de adquisición parciales y discontinuos y/o el desgaste del sistema de la lengua en el hablante producto de sus trayectorias de vida.	Bilingüismo receptivo Bilingüismo sustractivo
Rememorantes (recordadores o recordantes)	Una de las características fundamentales de este tipo de hablantes es que han vivido episodios traumáticos por usar la lengua, lo que provoca que cesen la transmisión a las otras generaciones. Estos hablantes pueden asociarse a las categorías anteriores y debido a sus experiencias traumáticas se han visto forzados a esconder el conocimiento que tienen de la lengua. Son valiosos para los procesos de revitalización si se logra generar un cambio de actitud hacia la lengua.	Bilingüe simultáneo Bilingüe sucesivo Bilingüismo sustractivo Bilingüismo cíclico
Hablantes fantasmas	Son aquellos que niegan cualquier tipo de conocimiento de la lengua en peligro, aunque pueden ser hablantes fluidos. Esto a pesar de que evidencian niveles de competencia. Tienen una actitud negativa hacia la lengua y hacia cualquier elemento identitario. La emergencia de esta clase se da en contextos de denigración y fuerte estigmatización sobre la lengua minorizada.	Puede ser cualquier tipo de bilingüe
Neo hablantes ⁶	Conscientemente deciden cambiar o aprender una lengua distinta a su lengua materna. Generalmente, se trata de una lengua minorizada que no necesariamente se habla en el contexto familiar. La aprende con el propósito de hacer uso extensivo de la lengua.	Son monolingües que aprenden una lengua minorizada para hacer uso extensivo de ella y con el propósito de

⁶ Este sujeto se caracteriza por haber aprendido la lengua minorizada fuera del ámbito familiar y de haber tomado, en algún momento de su vida, la decisión de hacer un uso extensivo de la misma. Este proceso, conocido como muda o conversión lingüística, supone un esperanzador aliciente para asegurar el presente y el futuro de muchas de las lenguas minorizadas (Ramallo et al., 2019).

	El nivel de competencia de este tipo de hablante depende de sus habilidades individuales y puede corresponderse con la categoría de semi-hablante. Se caracterizan por presentar y promover actitudes positivas hacia la lengua y las comunidades.	revitalizarla. Bilingües emergentes.
Recuperantes ⁷	La categoría recuperantes puede considerarse una categoría nativa ya que son los mismos jóvenes quienes la utilizan. Los jóvenes recuperantes son actores de procesos sociolingüísticos actuales en relación con la lengua qom y su revitalización.	Bilingüe emergente
Últimos hablantes	Son los últimos hablantes de la lengua. Se considera una categoría amplia y no encaja en esta tipología, pues el estatus que adoptan es distinto, pues son los miembros de la comunidad los que asignan esta categoría y generalmente tienen papeles políticos relevantes.	Puede ser cualquier tipo de bilingüe

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, en las situaciones de desplazamiento lingüístico pueden encontrarse distintos tipos de hablantes, cuestión que se aplica plenamente en este estudio. Sobre todo, en los casos que presentan actores clave, es decir, hablantes de la comunidad, pero también en sectores urbanos, información que se deja ver en algunos de los relatos de diversos entrevistados que afirman conocer o saber de personas que entienden o hablan la lengua.

Se trata de un ámbito dinámico puesto que un agente puede pasar por distintas etapas en su historia de vida. Estas experiencias pueden acercarlo a la lengua o alejarlo o bien re-encontrarlo, hasta puede negarla y desconocerla a pesar de saberla. Al ser dinámico, los tipos de hablantes se amplían y pueden ingresar o salir de alguna de estas categorizaciones. Los factores que promueven el ingreso, desarrollo o la salida de este dominio se relacionan con factores externos, sociales, psicológicos, económicos, políticos e históricos.

Además de esta taxonomía, no se puede dejar fuera el punto de vista crítico que se debe considerar al postular tales categorías, pues se trata de conceptualizaciones propuestas por perspectivas académicas que, en ocasiones, se distancian de la dinámica social real; sin embargo, la configuración de esta categoría surge de la revisión sistemática de distintos estudios cuyo foco es el desplazamiento lingüístico (Grinevald y Bert, 2011). Con estos elementos, se discute la noción de hablante nativo como el prototipo ideal en estas situaciones de desplazamiento. Como se demuestra, en estas situaciones, lo que abunda es una diversidad activada por diversos factores.

En otra dimensión crítica, la aproximación a esta categoría no puede ser neutral, miradas acontextuales y ahistóricas no son útiles para comprender la naturaleza dinámica y compleja de los hablantes de lenguas minorizadas. En estas situaciones, los códigos se transforman en repertorios, los cuales funcionan condicionados a aspectos sociales, culturales y políticos que emergen en las situaciones comunicativas. Sostener la idea de hablantes solo como meros codificadores es una simplificación extrema, pues en las interacciones de los sujetos hablantes hay rasgos sociales y culturales que generan diferencias entre estos. Los hablantes reflejan una compleja realidad social,

⁷ Romero Massobrio (2016) propone esta categoría, que se funda en la propuesta de jóvenes pertenecientes a la etnia Qom.

la comunicación ya no es solo transmisión de información, se trata de una forma de acción que puede condicionarse por la distribución social de los recursos lingüísticos y la valoración de las lenguas en el mercado lingüístico (Martín Rojo, 2020).

3.2.3 Actitudes lingüísticas, percepciones y sistemas de creencia

3.2.3.1 Actitudes y percepciones

Bradley y Bradley (2019) definen el concepto de actitud como “la predilección a reaccionar positiva o negativamente a ciertos fenómenos”. Agregan que “desde la psicología social, es la predisposición de los individuos a evaluar algún símbolo, objeto o aspecto -de su mundo- de manera favorable o no favorable”. Las actitudes se analizan en función de los componentes: afectivos, cognitivos y conductuales, es decir: qué se siente, qué se piensa y qué se hace. Evidentemente, las actitudes lingüísticas afectan el uso, la transmisión, la tipología de hablantes, la cohesión de la lengua, la formulación e implementación de políticas y los resultados de procesos de reivindicación lingüística.

El contacto lingüístico y sociocultural incide en las trayectorias sociolingüísticas de los hablantes y es a través de estas experiencias que se moldean y replican las actitudes y comportamientos hacia la lengua⁸. La influencia de los macro factores nacionales⁹ condicionan fuertemente las actitudes de los hablantes hacia su lengua. Las actitudes también son impactadas por la organización social, la ecología de la comunidad y el desarrollo de esta desde un marco histórico. La capacidad de integración o asimilación de las estructuras político-económicas suponen dispositivos que promueven la asimilación forzada, lo que puede producir una fuerte identificación con la lengua o una rápida aculturación tendiente al desplazamiento.

En situaciones de desplazamiento, las actitudes lingüísticas son de suma relevancia. Un componente importante es el sentimiento de utilidad que puede tener una lengua en la comunidad, lo que implica el contraste entre la función instrumental y la función afectiva. Si la lengua en peligro tiene poca utilidad la actitud de los hablantes se reducirá a un fuerte apego afectivo sobre esta. Esta situación impacta en los procesos de transmisión, pues los hablantes pueden considerar el factor utilidad como una ventaja y la falta de esta como una desventaja que no permite el progreso y el acceso a la educación (Saville Troike, 2006; García Marcos, 2015; Amorós, 2014).

Las evaluaciones que hacen los hablantes de las formas de hablar o de las variedades que circulan en la comunidad también son factores vinculados a la mantención o desplazamiento de la lengua. En suma, el componente actitudinal es uno de los factores preponderantes en la situación sociolingüística de la lengua.

⁸ Las vivencias de la niñez y otras etapas por las que transita un hablante promueven tanto los comportamientos, las actitudes como las representaciones sociolingüísticas que pueden reforzar la mantención de la lengua o el desplazamiento. La identidad lingüística de los hablantes y sus procesos de transmisión también pueden ser removidos por las experiencias sociolingüísticas vividas (Olate, 2022).

⁹ Por ejemplo, las actitudes nacionales hacia las lenguas minorizadas pueden estar influenciadas por la ideología de “una nación, una lengua” que claramente no verá positivamente la existencia de lenguas y bilingüismo minorizados.

Las actitudes pueden ser tendientes a la relevancia de la lengua, mirada que otorga valor positivo, con lo que se activan los procesos de mantención. También pueden aparecer actitudes que muestran interés por aprender la lengua y respeto por ella en situaciones ceremoniales y de tradición. Por el extremo negativo, pueden encontrarse actitudes que promueven un desapego por la enseñanza de la lengua y el temor a hablarla por “considerarse un mal hablante” o por burlas referidas a la forma de hablar.

En este campo, Bradley y Bradley (2019) proponen una mirada de las actitudes basada en 5 componentes:

- a. **Vitalidad etnolingüística.** Se refiere a actitudes positivas que permiten el desarrollo de la transmisión de la lengua y la cultura entre las generaciones infantiles, lo que implica que tener una dinámica de procesos de transmisión bien establecidos y consolidados y una alta valoración de las actividades y estructura familiar. Este aspecto en el presente estudio se observa ciertamente limitado al verse restringida la transmisión generacional y las formas tradicionales de socialización de la lengua (que se daban fundamentalmente en el núcleo familiar), lo que lleva a considerar que la valoración de las actividades familiares se ha modificado. Esto se puede notar en los discursos de nostalgia que surgen en las narrativas de diversos actores clave y miembros de la comunidad.
- b. **Lenguas como valor cultural nuclear.** Se refiere a la idea de que la lengua pueda o no tener un valor cultural central en las comunidades. Es frecuente encontrar casos en que aspectos culturales, valóricos e identitarios se conectan fuertemente con la lengua. Sin embargo, también se da el caso de que muchos miembros de la comunidad no requieren ni se les exige competencia en la lengua minorizada para mantenerse y formar parte del grupo étnico. Cuando la lengua no es requerida como elemento de identidad, la lengua puede activar o acelerar los procesos de desplazamiento, aunque la vitalidad étnica sea fuerte, aunque se cuente con políticas de apoyo y con soporte institucional.
La tendencia en este dominio del estudio es diversa, pero se inclina hacia la valoración de la identidad étnica por sobre la identidad lingüística.
- c. **Actitudes hacia el bilingüismo.** La tendencia en la literatura (Bradley y Bradley, 2019; Sallabank, 2014; Austin y Sallabank 2011, 2014; Olko & Sallabank, 2021) dice que en la mayoría de los casos de desplazamiento se considera una desventaja, ya que no todos los grupos familiares desean que los hijos sean bilingües en la lengua minorizada, por lo que deciden solo transmitir la lengua mayoritaria. Pero también se reportan casos donde la condición bi/multilingüe es la norma y la comunidad ve positivamente la transmisión de la lengua.

El efecto del monolingüismo nacional repercute en las actitudes de los hablantes de la lengua minorizada. Generalmente se replican actitudes negativas hacia otras lenguas, acentuándose mayormente contra las lenguas indígenas minorizadas (Bradley y Bradley, 2019; Austin y Sallabank, 2011, 2014).

- d. **Actitudes hacia la lengua dentro de la comunidad y perspectivas sobre el estatus y las funciones de la lengua.** Estos factores se vinculan con los aspectos estéticos y prácticos que representan las lenguas para los hablantes, los cuales emergen a partir de sus juicios. Por ejemplo, expresar la idea de que la lengua es difícil representa una actitud no favorable para la lengua o sostener que la lengua no sirve para ciertas interacciones también lo es. Este último ejemplo tiene relación con la funcionalidad de la lengua en los distintos ámbitos de uso (Bradley y Bradley, 2019; Austin y Sallabank, 2011, 2014).

3.2.3.2 Ideologías lingüísticas

En los últimos 30 años, el campo de las ideologías lingüísticas ha posicionado con fuerza una perspectiva crítica sobre el estudio de la lengua y los procesos sociales. En situaciones de desplazamiento, los usuarios de las lenguas generan sistemas de creencias sobre las lenguas, los cuales pueden condicionar los comportamientos a favor o en contra de la mantención de la lengua. En este informe, no se entra en discusiones profundas sobre la temática, solo se proponen ciertas definiciones que sirvan de base para que el lector conozca la temática y las rutas de análisis que se siguieron.

La noción de Ideología Lingüística (IL) ha sido abordada en distintos trabajos nacionales. A continuación, se siguen las investigaciones de Cisternas (2017), Olate et al. (2017) y Cisternas y Olate (2020) para mostrar algunas definiciones del campo.

Silverstein (1979) entiende por IL un conjunto de creencias que los hablantes tienen sobre la lengua, las cuales emplean para racionalizar ciertas estructuras y usos percibidos. A partir de esta definición, diversos autores han planteado su propia perspectiva sobre esta noción. Irvine las describe como “un sistema cultural (o subcultural) de ideas sobre las relaciones sociales y lingüísticas, junto con sus cargas de intereses políticos y morales” (1989, p. 255), explicitando el trasfondo moral y político en que se configuran las IL. Woolard (1998) sostiene que las IL emergen a partir de relaciones complejas entre la posición social del hablante, sus prácticas lingüísticas y otras variables sociales, lo que activa representaciones sobre la interacción entre la lengua y el mundo social, perspectiva desde la cual las IL pueden ser manifestadas explícita o implícitamente en el discurso de los hablantes. Spolsky (2004) afirma que las IL son un conjunto de creencias que tiene una comunidad de habla sobre las prácticas lingüísticas apropiadas. Kroskrity (2004) sostiene que una IL es un conjunto de creencias y sentimientos, implícitos y explícitos, sobre el uso de la lengua en el mundo social. Las creencias y los sentimientos los usan todos los hablantes para construir evaluaciones lingüísticas e involucrarse en la actividad comunicativa. El acento de esta visión está en que las IL pueden manifestarse de modo explícito o implícito y tienen un componente afectivo en su génesis (Cisternas y Olate, 2020; Cisternas, 2017; Olate et al. 2017).

Las definiciones revisadas, en su conjunto, indican algunos componentes básicos para delimitar las IL. En este sentido, se observa que estas: 1) son un conjunto de ideas o creencias, 2) se refieren a las lenguas y su uso social, 3) tienen un carácter implícito o explícito, 4) conforman un sistema o conjunto interrelacionado, y 5) su contenido se ve influido por el contexto en el que se sitúa el

sujeto. Por ende, estas deben ser entendidas como sistemas de ideas sobre una lengua, y el papel desempeñado —o que debiese desempeñar— en la sociedad, que emergen en un contexto sociopolítico y sociocultural, y que se ven influidos —aunque no determinados— por la posición ocupada por el sujeto en el espacio social (Cisternas, 2017).

Dentro de esta área de trabajo, la noción de ideología raciolingüística (Alonso, 2020) se levanta como un factor determinante para el futuro de la lengua, pues se entienden como aquellas que realizan una “connaturalización de la raza y la lengua”, es decir, iconizan características lingüísticas que señalan o apuntan a grupos sociales y étnicos, convirtiéndolos en representaciones de esos grupos. Se establece, por tanto, una relación entre un modo de hablar y una categoría racial o étnica. Estas representaciones son histórica y discursivamente construidas (Alonso, 2020).

Alonso (2020:205), sostiene que las ideologías raciolingüísticas son los conjuntos de creencias que producen que prácticas lingüísticas similares se perciban de manera diferente en relación con la posición etnoracial de los sujetos que las producen (Rosa, 2015: 108). Este fenómeno produce la relación de deficiencia lingüística/raza y estigmatización de prácticas.

3.2.4 Prácticas sociolingüísticas locales

Lengua y cultura son dimensiones inseparables, por ello debe atenderse a la idea de práctica cultural y lingüística, entendida como el comportamiento individual que dispone de una combinación de estrategias de improvisación y rutinización (Michael, 2011).

La teoría de la práctica propone la improvisación de los agentes y su intención de realizar proyectos (o acciones) adscritos a un abanico amplio de situaciones bajo presiones temporales, sociales y restricciones materiales. Esta perspectiva muestra cómo la agencia de los actores tiende a consolidarse (o sedimentarse) en un cuerpo de disposiciones, rutinas y esquemas para la acción. Estos recursos, estructuradores de la acción, tienen una naturaleza dual, ya que, dan cuenta de las prácticas y son reproducidos y transformados por la propia acción, lo que deja espacio para la agencia individual y la creatividad (Michael, 2011; Duranti, 2006).

Cuando estas ideas se aplican a la comunicación, se habla de prácticas comunicativas y tienen la ventaja de integrar la estructura, la agencia y la historicidad, lo que hace que el enfoque vaya más allá de los supuestos estructuralistas (Michael, 2011).

Los hablantes desarrollan su actividad comunicativa guiados por su habitus comunicativo, es decir, la disposición para comunicar de una forma determinada, adecuada al contexto social por medio de la difusión de ideologías culturales y metas interactivas (Michael, 2011). La lengua, desde este enfoque, se convierte en una entidad que dispone de los recursos para que los hablantes los empleen en sus acciones comunicativas regulares, las que se integran en trayectorias amplias con propósitos dirigidos por la acción social.

Pennycook (2006) propone la idea de que el lenguaje debe entenderse como una práctica social situada, es decir, como un producto de actividades sociales y culturales en las que las personas se comprometen. Lo local se entiende como una complejidad que se manifiesta de forma situada, mientras que la práctica se interpreta como una actividad social mediada. La mirada, según esta perspectiva, debe centrarse en lo que ocurre con el lenguaje en lugares y tiempos específicos. Lo situado debe examinarse en torno al tiempo, a los movimientos y a la interacción, la práctica posiciona la actividad social como núcleo y se pregunta por la manera en que las actividades son establecidas, reguladas y cambiadas. El lenguaje ya no es un sistema, es un hacer, el cual, en un lugar determinado (situado), es el resultado de nuestra interpretación de ese lugar y su práctica nos compromete a reforzar esa lectura local (Pennycook, 2006).

Un elemento importante de esta forma de entender el lenguaje como práctica situada es que esta se entiende como acción con historia, es decir, en marcos temporales/ históricos y espaciales/territoriales.

3.2.5 La reclamación/reivindicación lingüística. Una etiqueta significativa en los procesos de reconocimiento de lenguas oprimidos.

El escenario sociolingüístico de la lengua debe poner atención sobre los procesos y las acciones tendientes a mantener la lengua y revitalizarla. En este ámbito, el foco puede posicionarse en dos grandes dimensiones: (1) las acciones y (2) las políticas. En cuanto a las acciones, estas pueden ser operacionalizadas por la comunidad educativa a través de la incorporación de la enseñanza de la lengua en sus planes y programas y de la promoción de estrategias de enseñanza-aprendizaje. También, pueden generarse estrategias de parte de la comunidad para cultivar la mantención y transmisión de la lengua.

En cuanto a la política, aquí pueden darse las dinámicas del *top-down* o *bottom-up*. En el primer caso, se refiere a la existencia de una política lingüística y de planificación de la lengua, impulsada por el poder administrativo, que reconoce la lengua, la difunde y asume el compromiso de mantener la lengua. En el segundo caso, se trata de agentes y colectivos que valoran, promueven y protegen la lengua, gestionando su reconocimiento como parte de las lenguas nacionales (Wright, 2007).

En general, la política y la planificación lingüística siguen estas direcciones. Las políticas de arriba-abajo son impuestas por los gobiernos, muchas veces se aplican sin previa consulta a los usuarios de la lengua. El enfoque *top-down* resulta ser menos efectivo que el que se concibe desde la propia comunidad de hablantes. La razón de este bajo nivel de efectividad puede deberse a que las políticas de gobierno reflejan las actitudes del grupo mayoritario hacia la sociedad minorizada y su lengua. Por el contrario, la dirección abajo-arriba se desarrolla orgánicamente desde la comunidad y tiene mayores posibilidades de alcanzar el éxito en los procesos de reclamación/reivindicación lingüística (Bradley y Bradley, 2019).

Un concepto que se utiliza actualmente en lugar de revitalización es el de reclamación/reivindicación lingüística. Bradley y Bradley (2019) discuten el nombre que recibe el

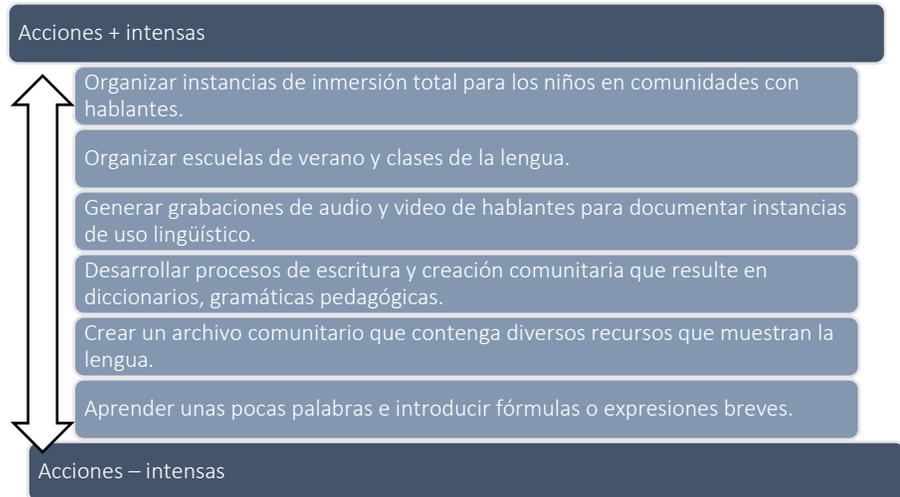
fenómeno general de recuperar una lengua. Se habla de recuperación lingüística para referirse al conjunto de procesos que buscan revertir el proceso de desplazamiento. Dentro de este marco, se dan distintos tipos de reclamación: revitalización, renacimiento, reactivación, nativización y herencia (Bradley y Bradley, 2019). Las acciones para promover los distintos tipos de reivindicación lingüística pueden ser activadas por agrupaciones pequeñas antes que por organizaciones más amplias y centralizadas que representan a “toda la comunidad”. En los procesos de reclamación, los agentes comparten ideas y creencias sobre la lengua y la manera en que se debería usar. La reivindicación lingüística emerge prototípicamente de los grupos indígenas al exigir el derecho a hablar la lengua originaria.

Otro aspecto que frecuentemente se deja de lado en estos procesos de reivindicación es la política lingüística a nivel micro. Esta idea es de mucha relevancia, ya que en el dominio micro es donde se toman las decisiones vinculadas con los procesos de socialización lingüística y la decisión sobre la lengua que van a utilizar las familias. En este ámbito, interesa tomar consciencia de que cada decisión vinculada con la lengua tiene efectos sobre su socialización y transmisión. Por ejemplo, cada vez que un profesor decide utilizar una forma lingüística en clases, toma una decisión de micropolítica lingüística. Las instituciones de los grupos minorizados también formulan políticas lingüísticas y, en la medida en que el reconocimiento de la lengua vaya en aumento, estas instituciones tendrán más injerencia en las políticas medio y macro. Hinton (2011) habla de distintos tipos de esfuerzos por levantar la lengua, estos tienen distintos grados de intensidad, como se aprecia en la ilustración 4.

Se sostiene que hay dos tareas fundamentales para los procesos de revitalización: (1) enseñar la lengua a quienes no la conocen y (2) aprendices y hablantes deben usarla en todas las situaciones (Hinton, 2011).

En la ilustración 4 se observan las distintas estrategias promovidas para ejecutar los programas de revitalización:

Ilustración 4. Tipos de acciones para la revitalización e intensidad



Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar que este proceso se desarrolla fundamentalmente en relación con el grado de persistencia de la lengua en la comunidad. Bradley y Bradley (2019) apuntan diversas estrategias de revitalización:

- Internados lingüísticos:** Instancia que busca establecer la interacción entre hablantes fluidos ancianos y generaciones de niños menores.
- Maestro-aprendiz:** Estrategia que tiene como objetivo relacionar a abuelos hablantes fluidos con jóvenes adultos que presentan el deseo de aprender la lengua. Este proceso, al mantenerse constante, produce nuevos hablantes jóvenes que pueden difundir la lengua.
- Clases de lenguas de herencia:** Estrategia dirigida a adultos de distintas edades que presentan entusiasmo por aprender la lengua
- Integración de la lengua en el currículum escolar y educación bilingüe:** Estrategia que promueve la enseñanza de la lengua en contextos escolares con el propósito de revitalizarla. Hay dos tendencias: implementar la lengua a través de clases de lengua o a través de la educación bilingüe.
- Enseñanza de la lengua como L2:** Dirigida principalmente a adultos.
- Uso de la lengua por parte de la familia:** Apunta a la decisión de usar la lengua en todas las dinámicas de socialización. Es una de las estrategias más efectivas según la literatura.

3.2.6 Otras nociones relevantes

3.2.6.1 Transmisión generacional y direccionalidad

Un concepto que puede resultar operativo para entender la dinámica de transmisión de la lengua es el de 'dirección de la lengua de comunicación', en Olate, Alonqueo y Caniguan (2013) y Olate (2017) se sostiene una idea que puede vincularse con esta:

La transmisión intergeneracional es un fenómeno que ocurre a nivel íntimo, en el núcleo familiar, y también a nivel más amplio, en la comunidad. Se entiende en relación con los patrones de uso y el traspaso de los códigos entre las generaciones integrantes de una comunidad. El concepto concebido para entender la noción de transmisión es “la direccionalidad de la transmisión”, que se comprende como la interacción entre miembros de la comunidad que protagonizan el evento comunicativo. Los agentes involucrados en el evento pueden pertenecer a una misma generación o ser de otra distinta. En cualquier caso, la lengua que ocupa el niño para transmitir el mensaje a un adulto implicará la dirección niño-adulto, la respuesta será dirección adulto-niño. En situaciones de contacto, las lenguas utilizadas en las interacciones entre niños, jóvenes, adultos y ancianos alternan y dependerán de las condiciones de interacción en que se vean involucrados los agentes (Olate, et al., 2013) (Olate, 2017: 264).

De acuerdo con la cita previa, la noción de dirección de la transmisión guarda relación con la idea de que existen opciones de uso de las lenguas en los escenarios comunicativos, en estos, los hablantes optan, condicionados por su competencia, su sistema de creencias, actitudes y otros factores del contexto (mercado lingüístico, experiencias de vida de los hablantes), por dirigir su mensaje a través del uso de una de las lenguas o una de las variedades de la lengua.

3.2.6.2 Escenario comunicativo y flujo de contenidos

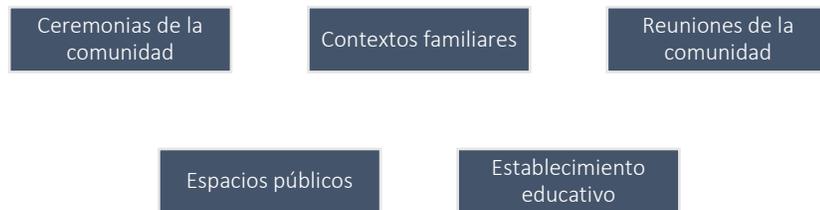
La lengua persiste si sus actores la hablan para transmitir diversos contenidos culturales -formales o informales- que responden a situaciones de comunicación determinadas. De este modo, los saludos, las conversaciones formales, las informales, los guiones ceremoniales y las formas de habla asociadas a contextos rituales son instancias de movilización de contenidos a través de los cuales se actualiza la lengua y se mantiene vigente. Comúnmente, este componente también se encuentra con etiquetas como género discursivo, eventos comunicativos o incluso como ámbitos de uso (Saville Troike, 2006; García Marcos, 2015). Una nominación más amplia, que envuelve a actores, situación, registro y contenido puede ser la de escenario comunicativo (Olate, 2017; 2022).

El ámbito también se explora a través de la observación y caracterización de los eventos culturales y cotidianos entendidos como un espacio que da lugar a comportamientos o prácticas comunicativas de los agentes, donde emergen rutinas y usos con distintos niveles de frecuencia y que se pueden dar en distintos escenarios. En estas condiciones, la práctica lingüística es la elección de las lenguas y las variedades dentro de una comunidad de habla regidas por reglas convencionalmente aceptadas (Spolsky, 2011).

En una situación de desplazamiento, la lengua experimenta la reducción de los contextos, de las funciones sociales y de los hablantes, lo que produce la emergencia del uso de la lengua mayoritaria en otros dominios -para ciertas funciones. Uno de los contextos de uso más relevantes para observar las prácticas lingüísticas, y que sirve de evidencia para declarar la situación de vulnerabilidad de la lengua, es el ámbito familiar. En este contexto, se observa que los mayores hablan una lengua y los más jóvenes otra, también se considera la tasa de transmisión y adquisición de la lengua (Crystal, 2000, Spolsky, 2011, Thomason, 2015).

Es evidente que las prácticas lingüísticas se condicionan por la política lingüística que se imprime en la sociedad general y en la minorizada en particular. Esta política se caracteriza por condicionar las creencias e ideologías y por manejar la lengua a través de actividades que reclaman autoridad sobre la comunidad y deseo de modificar las prácticas y sus creencias lingüísticas (Spolsky, 2011). En estos ámbitos, las tendencias muestran que los contextos de usos de la lengua son diversos y que las formas en que se presenta también lo son. La frecuencia en tanto tiene dos tendencias: baja y alta. En cuanto a los ámbitos de uso, se presenta un esquema (ilustración 5) que muestra los espacios donde se utiliza la lengua. El lector debe tener en cuenta que el orden de aparición de los ámbitos no se relaciona con la frecuencia de uso.

Ilustración 5. Ámbitos de uso para prácticas lingüísticas



Fuente: Elaboración propia.

3.2.6.3 Redes sociales y difusión de la lengua

En este dominio se relevan las características de las redes sociales, entendidas de acuerdo con Landweer (2000) como la distribución de los hablantes al interior de sus redes sociales. La tendencia muestra que los hablantes son independientes en redes poco densas, otra posibilidad es que haya sistemas de redes densas, pero están abiertos hacia el exterior, donde hay hablantes que no utilizan la lengua minorizada, otra posibilidad es la existencia de redes densas con poca necesidad de utilizar una lengua diferente de la minorizada en la interacción con redes externas; y, finalmente las redes sociales son densas y múltiples, y todas las necesidades comunicacionales se satisfacen a través de la lengua minoritaria (Cfr. Zúñiga, 2006; Zúñiga y Olate, 2017).

Es importante observar que en este ámbito pueden darse diferencias significativas entre mapuche urbanos y rurales. En el campo, las redes sociales son algo más densas (pero también lo son aquellas de no mapuche rurales), incluyen proporciones mayores de confidentes que son familiares y/o mapuche y, como es de esperar, constan de comparativamente más personas adultos mayores.

Dos estudios de Wittig (2009, 2011) muestran las condiciones de uso y transmisión del *mapuzugun* en el ámbito urbano en su condición de lengua dominada. En un plano sociopolítico, los mapuche urbanos se posicionan como un nuevo sector de la sociedad mapuche y nacional; las agrupaciones urbanas a su vez se observan como una estructura de organización que activa procesos de resistencia cultural y promueve un nuevo espacio para establecer redes sociales (Wittig 2009). En esta dimensión, seguramente hay una gran diversidad de redes que se desarrollan entre los mapuche, y es plausible que estas sean condicionadas por relaciones urbano-rurales, urbano-urbanas y urbano-regionales, por ejemplo (Zúñiga y Olate, 2017: 351).

3.2.6.4 Identidad territorial

La noción de “identidades territoriales” mapuche surge, en primer término desde las propias organizaciones mapuche en el contexto de lo que José Bengoa (2016) denomina la “emergencia indígena en América Latina” , desde finales de la década de los 80 y principios de los 90, en el contexto de los cambios globales y las tensiones con lo local que, en el caso de los pueblos indígenas de América Latina, iniciaron procesos de movilización en todo el continente, bajo la consigna “500 años de resistencia” en el marco de la conmemoración/celebración de los 500 años del “descubrimiento de América” por parte de los distintos Estado-nación. Proceso de movilización del que no estuvo exento el movimiento mapuche, bajo la misma consigna y teniendo como horizonte la recuperación de las tierras usurpadas y la identificación y distribución territorial bajo la categoría de las “identidades territoriales”. Ideas promovidas por la organización *Aukiñ Wallmapu Gulam* (Consejo de todas las tierras) en el año 1997, identificando a los territorios *Pewenche* (identidad territorial *Pewenche*), territorio *Wenteche* (identidad territorial *Wenteche*), territorio *Nagche* (identidad territorial *Nagche*), territorio *Lafkenche* (identidad territorial *Lafkenche*) y territorio *Willeche* (identidad territorial *Willeche*), los cuales -para la citada organización- serían los territorios que “constituyen” el pueblo mapuche (Aukiñ, 1997).

Rolf Foerster (2008) comenta que esta nomenclatura constituiría parte de un “horizonte utópico” orientado a escapar del aislamiento o la “jaula reduccional” de comunidades aisladas, para desplegarse articuladamente en función de cuatro conceptos fundamentales a saber: pueblo, territorio, autonomía y autodeterminación. Bajo esa lógica, el impulso de las identidades territoriales contribuiría a la concreción de una articulación política frente al Estado y a las propias comunidades que hacen parte de dichas “identidades” en un contexto de pauperización económica en su interior.

3.2.6.5 Socialización y aprendizaje de la lengua

Existe una relación compleja e inexpugnable entre la situación de desplazamiento lingüístico y la socialización del lenguaje, ya que la vitalidad de la lengua se define a partir de la adquisición, el uso y la transmisión de la lengua. La relevancia de la socialización lingüística radica en el hecho de que se enfoca tanto en la forma lingüística como en el contexto sociocultural, lo que permite aprehender tanto las prácticas con el lenguaje como las ideologías, con el propósito de explicar temas relacionados con el cambio y la reproducción sociocultural, cuestiones trascendentales para entender los procesos de mantención y desplazamiento de las lenguas (Nonaka, 2014).

Un aspecto importante en este componente es la manera en que los componentes históricos, económicos y las fuerzas sociales inciden en y contribuyen al desplazamiento lingüístico y, por defecto, a un cambio en los procesos de socialización lingüística de las sociedades oprimidas.

3.2.6.6 Creencias religiosas y desplazamiento lingüístico

Grenoble y Whaley (2006) afirman que la religión se constituye como uno de los factores relevantes en los procesos de sustitución lingüística. El papel que tiene la práctica religiosa en las comunidades es el resultado de la influencia de los factores nacionales, regionales y locales. Así, por ejemplo, si

un país declara la existencia de una o varias religiones, la política respectiva de sustento hacia estas libertades religiosas se convierten en elementos que inciden en la sociedad minorizada. Como se ha señalado, la religión influye en las actitudes lingüísticas (por ejemplo, prohibición, rechazo y censura del mapuzugun), pero en determinados casos, cuando el sistema religioso de una sociedad es robusto, puede ser un espacio de mantención de la lengua. El factor religión en países con alta tolerancia a la libertad religiosa genera desestabilización en los sistemas de creencias de las sociedades minorizadas. La religión trae consigo la difusión e imposición de nuevos valores culturales y, obviamente, otra lengua que se difunde en el entorno. Las autoras comentan que este factor se instala como una de las primeras fuerzas que generan el desplazamiento. Se observa que, en este ámbito -el de las disposiciones religiosas-, se cumplen varios de los puntos que señalan las autoras.

Sin embargo, la religión también puede erigirse como un espacio donde se use la lengua para los fines religiosos que se propone la doctrina. El caso prototípico de esta última tendencia se observa en el proceso de revitalización del hebreo, lengua que en su proceso de desplazamiento vio que su conservación se mantenía fuertemente en el ámbito de la religión. Es a partir de la vitalidad en este dominio desde donde se fomenta el proceso (Bradley y Bradley, 2019; Fishman, 2006).

4. Metodología

4.1 Enfoque metodológico

La metodología utilizada en la investigación se enmarca en un enfoque cualitativo, utilizando como estrategia el estudio de casos con enfoque etnográfico, para lo cual se seleccionaron 17 comunidades educativas que resultaron relevantes para los objetivos de investigación, dada su ubicación geográfica, identidad territorial, porcentaje de población mapuche y presencia de la asignatura de lengua indígena. A través de este enfoque metodológico se profundizó en la comprensión de 16 casos de forma individual, a partir de lo cual se abordó el estado del mapuzugun, levantando categorías explicativas que permitan dar cuenta del uso y valoración de la lengua.

Adicionalmente, y atendiendo los aspectos éticos, se llevó a cabo una estrategia de trabajo intercultural que consideró las particularidades, tiempos y formas de ser y hacer de los territorios, promoviendo, de esta manera, instancias de trabajo y encuentros que se adaptaran a sus formas culturales. La estrategia metodológica utilizó una aproximación al mundo mapuche basado en procesos de indagación y levantamiento de información, conversacionales y de encuentros tanto en su dimensión coloquial, formal y cultural. Todo ello, orientado a descubrir y poner culturalmente de relieve aquellos significados, valores, atributos e importancia que la gente mapuche le asigna a sus actividades desde su propia perspectiva y noción.

4.2 Muestra

La unidad muestral del estudio estuvo conformada por comunidades educativas, en donde se implementa el sector lengua indígena y el entorno socio-comunitario en el que se insertan los establecimientos. Para su selección se tomó como referencia la constitución de las identidades territoriales dentro del mundo mapuche.

Las redes y estructuras familiares del pueblo mapuche fueron y siguen siendo fundamentalmente extensivas. Es a partir de estas que se fueron constituyendo los *lof* o *lofche*, que generan redes mucho más amplias conocidas como *rewe* hasta llegar a los *fütalmapu*. Así, los *wixan* o *wchan* mapu (alianzas territoriales), fueron afianzando la unidad mayor, que desde la lengua mapuche se identifica como "*fütalmapu*", que corresponde -en alguna medida- a lo que algunos intelectuales y líderes indígenas han denominado "identidades territoriales". Cada una de estas "identidades territoriales" se fue estructurando en base a relaciones familiares extensivas, fundamentalmente en el marco de la defensa territorial, en el proceso de avance y ocupación del Estado, con sus respectivos liderazgos de base. Por tanto, sus delimitaciones son eminentemente referenciales y no fijas en términos territoriales. De manera que deben ser vistas y entendidas en términos territoriales y no desde la cuestión reduccional de "comunidad" jurídica.

En consecuencia, las "identidades territoriales" mapuche o *fütalmapu*, constituyen un adecuado mecanismo de distribución y ordenamiento territorial para las investigaciones vinculadas al pueblo mapuche, puesto que consideran nomenclaturas mapuche, más allá de su emergencia en el marco del contacto.

Para lograr los objetivos del estudio, se utilizó una **muestra intencionada** de 16 establecimientos educacionales que tomó en cuenta los siguientes **criterios**:

- a. Territorial, para lo cual se consideraron establecimientos educacionales de sectores urbanos y rurales según identidades *Wariache Wentече, Nagche, Pewenche, Lafkenche* y *Williche*. (Ver tabla N°2)
- b. Implementación del Sector de Lengua Indígena.
- c. Presencia de Educador/a Tradicional en la implementación curricular.
- d. Realización de actividades de fortalecimiento lingüístico y cultural de manera conjunta entre los establecimientos y las comunidades en donde están emplazados.
- e. Disposición a participar en las actividades propias del estudio de manera voluntaria.

Por su parte, en la Tabla 2, se presenta el detalle de la muestra de casos seleccionados. Tal como se mencionó anteriormente, se trabajó con 16 casos de estudios, de los cuales 2 corresponden a la región Metropolitana, 3 a la región del Biobío, 6 a la región de La Araucanía, 2 a la región de Los Ríos y 3 a la región de Los Lagos. Adicionalmente 3 establecimientos corresponden al sector urbano (cuya identidad se reconoce como *Wariache*) y los 13 restantes al sector rural.

Para la selección de los casos al interior de cada uno de los territorios, se consideraron variantes lingüísticas, tamaño y características de las comunidades en las que están insertos. Adicionalmente,

se valoraron la disposición de los establecimientos a participar del estudio. Se excluyeron del estudio, establecimientos que no tenían interés en participar, establecimientos excesivamente alejados o de difícil acceso.

Tabla 2. Resumen de los casos de estudio por territorio

Región	Identidad	Comuna	Casos	Urbano	Rural
Metropolitano	Wariache	Renca	1	X	
		El Bosque	1	x	
Biobío	Lafkenche	Tirúa	1		X
		Tirúa	1		X
	Pewenche	Alto Biobío	1		X
Araucanía	Nagche	Traiguén	1		X
		Galvarino	1		X
	Lafkenche	Puerto Saavedra	1		X
	Pewenche	Lonquimay	1		X
	Wenteche	Ercilla	1		X
	Wariache	Temuco	1	x	
Los Ríos	Williche	Paillaco	1		X
		Lanco	1		X
Los Lagos	Williche	Puerto Montt	1	x	
		Puerto Montt	1		X
		Quellón	1		X
TOTAL			16	4	12

Fuente: Elaboración propia.

Al interior de cada establecimiento educativo seleccionado, se consideró a un miembro del equipo directivo del establecimiento, un educador tradicional, una muestra de profesores que realizaban clases en educación básica, una muestra de estudiantes de cuarto a sexto básico, una muestra de padres y/o apoderados pertenecientes a la comunidad educativa y actores relevantes de la comunidad local hablantes y no hablantes de mapuzugun. Cabe destacar, sin embargo, que a propósito de la pandemia producida por el COVID-19, fue necesario hacer algunos ajustes a la muestra de actores inicialmente propuesta. En la Tabla 3 se presenta la propuesta de actores a entrevistar por caso de estudio y el número de actores que efectivamente participaron de la investigación.

Tabla 3. Modificación de muestra de actores al interior de las comunidades educativas

	Propuesta original por caso de estudio		Propuesta modificada por caso de estudio		Total realizadas
	Nº	Actores	Nº	Actores	
Grupos Focales	1	Docentes	0		0
	2	Apoderados	0		0
	1	Miembros de la comunidad	0		0
Entrevistas	1	Director(a)	1	Director(a)	16
	1	Educador Tradicional	1	Educador Tradicional	16
	2	Estudiante Hablante	2 ¹⁰	Estudiante Hablante	0 ¹¹
	4	Informantes claves hablantes	4 ¹²	Actor clave hablantes	39 ¹³
			2	Docentes	29
			4	Apoderados	58
		4	Miembros de la comunidad no hablantes	59	
Mapa Parlante	1	Estudiantes	0		0
Observación	3	Postas o espacios de interacción social	2	Postas o espacios de interacción social	20 ¹⁴
Bitácora digital	0		4	Estudiantes	49

Fuente: Elaboración propia.

Adicionalmente, en la Tabla 4 se presenta cada una de las comunidades educativas seleccionadas por comuna y región, así como también el número de entrevistas aplicadas, el número de observaciones realizadas y el número de bitácoras digitales completadas.

¹⁰ Número sujeto a factibilidad al interior de cada caso de estudio.

¹¹ No se encontraron estudiantes hablantes.

¹² Número sujeto a factibilidad al interior de cada caso de estudio.

¹³ La cifra es menor a la planificada debido a la escasa presencia de hablantes en los territorios.

¹⁴ La realización de observaciones estuvo sujeta a la situación de la pandemia en cada territorio.

Tabla 3. Muestra total de estudio

		Metropolitana		Biobío		Alto Biobío
		Renca	El Bosque	Tirúa		
Instrumento	Actor/ caso	1	1	1	2	1
Inaramtun Nüttram ¹⁵	Directivo	1	1	2	1	1
Inaramtun Nüttram	Docente	2	2	2	2	2
Inaramtun Nüttram	Educador Tradicional	2	1	1	1	1
Inaramtun Nüttram	Apoderados	3	4	4	4	4
Inaramtun Nüttram	Actor Clave	1	4	4	0	4
Inaramtun Nüttram	Estudiante (hablante mapuzugun)	0	0	0	0	0
Inaramtun Nüttram	Miembro de la Comunidad	4	4	4	4	4
Bitácora	Estudiantes	2	4	3	3	4
Observaciones		0	2	2	0	2

		La Araucanía					
		Traiguén	Galvarino	Ercilla	Lonquima y	Temuco	
Instrumento	Actor/ caso	1	1	1	1	1	2
Inaramtun Nüttram	Directivo	1	1	1	1	1	1
Inaramtun Nüttram	Docente	2	2	2	2	2	1
Inaramtun Nüttram	Educador Tradicional	1	1	1	1	1	0 ¹⁶
Inaramtun Nüttram	Apoderados	4	4	4	4	3	3
Inaramtun Nüttram	Actor Clave	4	2	4	4	4	3
Inaramtun Nüttram	Estudiante (hablante mapuzugun)	0	0	0	0	0	0
Inaramtun Nüttram	Miembro de la Comunidad	4	4	4	3	3	0
Bitácora	Estudiantes	4	4	4	2	2	3
Observaciones		2	0	2	2	3	1

¹⁵ Este instrumento forma parte de las consideraciones interculturales, definidas en la estrategia de entrada a las comunidades educativas. Inaramtun o formulación de una serie o secuencia de preguntas relativas al mismo tema. El objetivo de este inaramtun nüttram es levantar información acerca del estado de la lengua mapuzugun al interior de comunidades determinadas. En particular, se espera recolectar información que caracterice las formas, contenidos y situaciones en los cuales se utiliza la lengua, las representaciones sociales que existen respecto del mapuzugun y propuestas de acción orientadas a la revalorización de la lengua.

¹⁶ No hay en el establecimiento.

Instrumento	Actor/ caso	Los Ríos		Los Lagos		
		Lanco	Paillaco	Puerto Montt		Quellón
		1	1	1	2	1
Inaramtun Nütram	Directivo	1	1	1	0	1
Inaramtun Nütram	Docente	2	2	1	2	1
Inaramtun Nütram	Educador Tradicional	1	0 ¹⁷	2	1	1
Inaramtun Nütram	Apoderados	3	2	4	4	4
Inaramtun Nütram	Actor Clave	3	0	0	0	2
Inaramtun Nütram	Estudiante (hablante mapuzugun)	0	0	0	0	0
Inaramtun Nütram	Miembro de la Comunidad	4	4	5	4	4
Bitácora	Estudiantes	3	3	2	2	4
Observaciones		2	0	1	0	1

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Técnicas de recolección de información

Al interior de cada caso, se aplicó un set de instrumentos de recolección de información a distintos actores de la comunidad educativa, tal como se describió anteriormente. Los instrumentos de recolección de datos fueron elaborados a partir de los objetivos de investigación y las dimensiones derivados de dichos objetivos (para mayor detalle, consultar Anexo 1). A continuación, se describen las herramientas utilizadas en la investigación:

- a. **Entrevistas semiestructuradas:** se aplicaron entrevistas semiestructuradas con el objetivo de conocer la experiencia, percepción y valoración de los actores acerca del *mapuzugun*. Todas las entrevistas fueron individuales y se registraron los audios, previa autorización de los entrevistados. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 40 minutos. Para la aplicación de las entrevistas se elaboraron pautas que fueron previamente validadas por la contraparte.
 - a. Entrevista a un miembro del **equipo directivo:** entrevista que estuvo orientada a consultar por experiencias y narrativas sobre la lengua y prácticas culturales asociadas a la lengua.
 - b. Entrevista a **educador tradicional:** entrevista que estuvo destinada a obtener información acerca de contenidos y forma de uso de la lengua, perfiles de los hablantes, experiencias y narrativas sobre la lengua y prácticas culturales asociadas a la lengua.
 - c. Entrevista a **docentes:** instrumento que estuvo orientado a consultar por experiencias y narrativas sobre la lengua y prácticas culturales asociadas a la lengua.
 - d. Entrevista a **miembros de la comunidad:** entrevista cuyo objetivo fue obtener información acerca de perfiles de los hablantes, experiencias y narrativas sobre la lengua y prácticas culturales asociadas a la lengua.

¹⁷ No hay en el establecimiento

- e. Entrevista a **informantes claves**: entrevista que estuvo destinada a obtener información acerca de contenidos y forma de uso de la lengua, perfiles de los hablantes, experiencias y narrativas sobre la lengua y prácticas culturales asociadas a la lengua.
- f. Entrevista a **estudiantes hablantes de mapuzugun**: entrevista que estuvo destinada a obtener información acerca de contenidos y forma de uso de la lengua, perfiles de los hablantes, experiencias y narrativas sobre la lengua y prácticas culturales asociadas a la lengua. Cabe destacar, sin embargo, que no se encontraron estudiantes hablantes de mapuzugun, en ninguna de las comunidades que formaron parte del estudio, con lo cual dicho instrumento no fue utilizado.

b. Observaciones: con el objetivo de observar la interacción local, se aplicaron observaciones en espacios públicos de las comunidades educativas previamente seleccionadas. En particular, se realizaron observaciones en postas de salud rurales, paraderos de micro, centros de vacunación y clases virtuales de mapuzugun. El proceso de observación se realizó siguiendo la pauta previamente validada por la contraparte y recolectando notas en un cuaderno de campo, de tal forma de registrar: lugares en los que se desarrollaban las interacciones, interlocutores, descripción del desarrollo de la conversación, temas abordados, el uso y/o cambio de la lengua y descripción de los participantes.

c. Bitácora digital: Con el propósito de conocer los puntos de vista de los estudiantes en relación con la percepción y proyección de la lengua, se solicitó consentimiento de apoderados para que niños y niñas del establecimiento, vía audio de *WhatsApp*, respondieran a las cuatro preguntas de la Bitácora, a saber: ¿Qué sabes del mapuzugun? ¿Te gustaría aprenderlo? ¿para qué? ¿Qué sugerirías para que más personas hablen esta lengua?

4.3.1 Validación de los instrumentos

Para la validación de los instrumentos diseñados y aprobados por la contraparte, se aplicó un caso piloto correspondiente una comunidad educativa en la comuna de Temuco, Región de La Araucanía.

Al interior del caso de estudio, se consideraron diferentes actores, con el propósito de pilotear los distintos instrumentos de recolección de datos elaborados previamente. En este contexto, se consideraron miembros de la comunidad educativa tales como docentes, directivos, estudiantes, apoderados y educadores tradicionales. Adicionalmente se contactó a miembros del entorno del establecimiento hablantes de la lengua mapuzugun y miembros no hablantes de esta lengua, estos últimos relevantes por su rol o función al interior de la comunidad. También se aplicaron 3 observaciones y 2 bitácoras con niños entre 11 y 12 años (6º año básico). En la Tabla 5, se detalla la muestra efectivamente realizada por instrumento y tipo de actor al interior del caso piloto:

Tabla 5. Muestra de caso piloto

Instrumento	Actor	Muestra	
		Planificada	Realizada
Inaramtun Nüttram	Directivo	1	1
Inaramtun Nüttram	Docente	2	2
Inaramtun Nüttram	Educador Tradicional	1	1
Inaramtun Nüttram	Apoderados	4	3
Inaramtun Nüttram	Actor Clave	4	4
Inaramtun Nüttram	Estudiante (hablante de mapuzugun)	2	0
Inaramtun Nüttram	Miembro de la Comunidad	4	3
Bitácora	Estudiantes	4	2
Observaciones		2	3

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la aplicación de instrumentos y recolección de datos en el caso piloto, se concluyó que los instrumentos diseñados y los actores seleccionados generan información útil y relevante para contestar los objetivos de investigación, permitiendo obtener un panorama claro respecto del estado general de la lengua al interior de la comunidad. No obstante lo anterior, a partir de la aplicación de los instrumentos y de los análisis realizados se ejecutaron cambios menores en las pautas de las entrevistas, tales como:

- a. Disminuir preguntas referidas a prácticas tradicionales del pueblo mapuche que no se relacionen con el uso de la lengua.
- b. Disminuir preguntas referidas a las características de la asignatura de enseñanza de la lengua, priorizando preguntas asociadas directamente a estrategias de enseñanza y estrategias de revitalización de la lengua.
- c. Incluir preguntas respecto del rol de las mujeres en el proceso de revitalización de la lengua al interior de las comunidades.
- d. Incluir preguntas respecto del perfil de los jóvenes que están interesados en la revitalización de la lengua, en particular indagar por el nivel educativo.
- e. Incluir preguntas respecto de la responsabilidad en el proceso de revitalización de la lengua.

La experiencia del trabajo de campo evidenció lo dificultoso que es la recolección de datos durante periodos de cuarentena, toda vez que limita la movilidad de las y los investigadores y genera que el proceso de levantamiento de datos sea mucho más lento. Si bien se implementaron estrategias para sortear dichos problemas (aplicación de entrevistas a través de videoconferencia o llamadas telefónicas y contratación de apoyos locales¹⁸), los tiempos y gestiones destinadas a la coordinación son mucho más extensos que en condiciones normales. Así, por ejemplo, para aplicar entrevistas a través de videoconferencia o llamadas telefónicas, además de concertar fecha y hora como en cualquier entrevista, hay que verificar que la conexión telefónica o de internet funcione correctamente el día y hora establecido o esperar que no se aplase la reunión por algún compromiso presencial del entrevistado o entrevistada. En el caso de los apoyos locales, aun cuando están en la misma comunidad, están sujetos a las mismas restricciones de movilidad de cualquier persona que

¹⁸ Personas de los territorios, en su mayor parte hablantes de mapuzugun, que permiten hacer enlaces con personas a entrevistar, así como aplicar los instrumentos diseñados

se encuentra en un sector en cuarentena, disminuyendo las probabilidades de hacer un trabajo de campo continuo durante una semana laboral (por ejemplo, de lunes a viernes). Este contexto generó dificultades para completar la muestra en un corto plazo.

A partir de la experiencia del caso piloto, se estableció que en la medida en que las comunidades de estudio avancen a la fase 2 del plan paso a paso, se debía priorizar la realización de observaciones, con el objetivo de poder aplicarlas y obtener información útil para el estudio.

4.3.2 Procedimientos

El trabajo de campo se realizó entre los meses de enero 2020 a junio del 2021 (respetando condiciones de pandemia, que generaban problemas de continuidad en la aplicación de los instrumentos). Al respecto, la estrategia de recolección de datos inicial consideraba un trabajo intercultural con protocolos mapuche de ingreso a los lof o comunidades, uso del mapuzugun, seguimiento de normas, patrones culturales y prácticas sociales propias de los contextos territoriales mapuche. Sin embargo, por las restricciones sanitarias implementadas por el Covid-19, fue necesario modificar algunas actividades planificadas con dirigentes y autoridades mapuche, toda vez que, de acuerdo con una indagación realizada con autoridades tradicionales, las plataformas virtuales no eran pertinentes para implementar la estrategia intercultural diseñada previamente.

En este contexto, las estrategias y neo producciones de formatos remotos permitieron avanzar en algunos de los objetivos del estudio e iniciar entrevistas remotas (por teléfono o videconferencia) con directivos, docentes, apoderados y algunos miembros de la comunidad no hablantes del mapuzugun. Esta estrategia también se utilizó con algunos educadores tradicionales, sin embargo, en estos casos se contó con una dupla de investigadores, de tal forma que la entrevista pudiese ser desarrollada en castellano o mapuzugun, dependiendo de las competencias y variables dialectales del educador tradicional.

En particular y para llevar a cabo el proceso de contacto con la comunidad educativa y para la selección de los informantes, se implementaron las siguientes acciones:

- a. Reunión con directivo(s) para realizar una presentación formal del estudio, definición de contrapartes y solicitar una descripción general del contexto comunitario que rodea al establecimiento educacional, según los tópicos que aborda el proyecto. En algunos casos se solicitó una carta que, de cuenta de los objetivos de la investigación, la que se presentó a los directivos que lo requirieron.
- b. Identificación y mapeo de los liderazgos socioculturales. Junto al Educador Tradicional y eventualmente también con la ayuda de directivos o docentes se identificó a los actores relevantes de la comunidad, tales como autoridades tradicionales o autoridades funcionales, avanzando en reconocer la organización del territorio en términos de representatividad y de conocimiento cultural y lingüístico de las personas. Esto permitió contar con información de contacto, para identificar a los miembros de la comunidad e informantes claves a entrevistar.

- c. Gestión organización de Inaramtun (Entrevistas vía remota) a directivos, docentes y educadores tradicionales.
- d. Entrevistas o inaramtun a diversos actores no hablantes de mapuzugun. Se realizaron vía remota en su mayor parte, aunque algunas fue posible realizarlas de manera presencial por parte de los apoyos locales.
- e. Uso del mapuzugun: Las entrevistas a educadores tradicionales que contaban con las habilidades y posibilidades de conectarse vía Zoom u otra manera remota, se realizaron en mapuzugun. Las entrevistas en mapuzugun a las autoridades tradicionales y actores claves del lof, se realizaron en terreno, de forma presencial, salvo en algunas excepciones.
- f. Considerando las medidas sanitarias, todas las técnicas de recolección de información grupales (grupos focales y mapas parlantes) fueron suprimidas siendo reemplazadas por entrevistas en el caso de adultos y una breve entrevista o bitácora digital en el caso de los estudiantes.

4.4 Técnicas de análisis de información

Para el análisis de la información proveniente de las diversas técnicas de recolección de datos, se utilizó la estrategia de análisis basada en la teoría fundamentada, método que dirige su atención a la conceptualización basada en la emergencia de categorías a partir de los datos previamente recolectados (Glaser & Strauss, 1974). Se privilegió el uso de la teoría fundamentada por sobre otras técnicas de análisis, por tratarse de un método que se centra en generar categorías conceptuales, lo que facilita su aplicabilidad a todo tipo de información y permite una comparación analítica de mayor alcance. En concreto, la categorización axial, propia de la teoría fundamentada, permitió levantar categorías y propiedades orientadas a entregar una descripción detallada y analítica del estado de la lengua mapuzugun, cuya estructura facilitó el proceso de identificación de sugerencias de acción, en virtud de las categorías identificadas.

En particular, el proceso de análisis basado en la teoría fundamentada consideró los siguientes pasos:

- a. Transcripción textual de la información recolectada. Las entrevistas en castellano fueron transcritas de forma literal. En el caso de los análisis de los textos en mapuzugun, estos se revisaron primero en lengua mapuche, puesto que dos investigadores del equipo son bilingües mapuzugun-castellano. La primera etapa de comprensión del texto permitió identificar los ejemplos adecuados y la generación de información pertinente al estudio. Una vez que se seleccionaban los ejemplos, estos se traducían al castellano, para incluir la versión hispánica en cada categoría. Hay que agregar que los ejemplos provienen de entrevistas en mapuzugun y otros ejemplos de informantes que habitualmente se expresan utilizando ambos códigos lingüísticos. De manera posterior, se realizó traducción¹⁹ de todas las entrevistas para revisión y análisis por otros integrantes del equipo.

¹⁹ La traducción no es literal, porque esto habría implicado realizar un análisis más profundo, morfológico y sintáctico de la lengua, lo que no correspondería para este tipo de estudio. Por otra parte, la traducción fue realizada por hablantes nativos de idioma mapuche por lo cual se podía conocer e interpretar lo que allí se

- b. Lectura general de la información transcrita.
- c. Categorización inicial de las entrevistas. En una primera instancia, las entrevistas se fueron codificando, de forma abierta, con códigos específicos que respondían a la literalidad de las citas o respuestas entregadas por los entrevistados. Para llevar a cabo este proceso se siguió una lógica inductiva de codificación, respetando las macro categorías de la matriz de construcción de instrumentos.
- d. El procedimiento anterior se utilizó con las entrevistas de los dos primeros casos de estudio. Posteriormente y a partir de las citas o códigos que compartían una misma idea o sentido, se continuó trabajando con una codificación abierta, pero recodificando algunas categorías, lo que implicó reagrupar algunos de los códigos que eran demasiado específicos o particulares, para agruparlos en conceptos más generales que representaban un conjunto variado de fragmentos de información. En particular, se buscaron categorías de clasificación que describieran y/o explicaran los incidentes hallados en los datos (Carrero, Soriano, & Trinidad, 2012). Este proceso dio origen a 561 códigos y 155 subcategorías.
- e. A medida que la codificación iba avanzando y las categorías se iban saturando, se fueron haciendo algunos ajustes a las etiquetas de los códigos o a la agrupación de los códigos, dando pie a la codificación axial. En coherencia, una vez que los códigos se fueron saturando, se inició la codificación axial, buscando propiedades y dimensiones en torno a los códigos detectados previamente. Esta estrategia, permitió obtener un esquema de categorías, subcategorías y códigos (propiedades o particularidades) que facilitó la descripción y comprensión de relaciones entre las categorías y subcategorías.
- f. En el levantamiento de las categorías que permitió agrupar códigos y subcategorías, se utilizaron dos estrategias: en algunos casos se utilizó una lógica inductiva, es decir que las etiquetas de las categorías surgieron directamente del contenido de los códigos o subcategorías que agrupaba o relacionaba; mientras que en otros casos se utilizaron conceptos o nomenclaturas provenientes del marco teórico. En particular, este fue el caso de las categorías referidas a los tipos de hablantes, toda vez que la descripción entregada por los informantes se podía explicar o clasificar según lo propuesto previamente por la teoría, sin forzar los datos. Este procedimiento dio origen a 66 categorías.
- g. A partir del esquema de categorías y subcategorías, se realizó la redacción de los resultados diferenciando entre resultados por comunidad educativa y resultados integrados para todos los casos. Cabe destacar que, una vez realizado el análisis axial, no se avanzó en la identificación de una categoría central, puesto que se optó por respetar las dimensiones centrales que responden a los objetivos de investigación. Si bien esta decisión metodológica dista levemente de la forma ortodoxa de aplicar la teoría fundamentada, obedeció a la necesidad de tener un esquema de categorías que permitiera desarrollar los mismos temas en todos los casos de estudio y así seguir una estructura lógica en los informes de entrega de resultados.
- h. Para la redacción de los informes de cada caso, se filtraron las categorías, subcategorías y códigos por cada caso de estudio. En particular, se presentaron y describieron todas las

señalaba. No se realizó un análisis sin traducción porque quienes revisan este trabajo no son hablantes de idioma mapuche, por lo tanto, cada vez que no se traducía se exigía desde el ente mandante que se pusiera la traducción.

categorías que emergieron por cada caso y las principales subcategorías (no se incluyeron aquellas que presentaban solo una cita o citas de solo un informante). Por su parte, los códigos fueron utilizados para comprender y describir las características de las subcategorías y categorías descritas.

- i. Una vez elaborados, la mayoría de los informes individuales, se elaboró el informe final que sintetizó la información levantada de los 16 casos. Cabe destacar que aquí se respetó la lógica de descripción de categorías y subcategorías explicadas anteriormente, poniendo el acento en los aspectos coincidentes de los casos.

4.5 Estrategia de aseguramiento de la calidad de la información

Para generar información que pudiese ser dispuesta por las instituciones mandantes, las entrevistas y materiales recopilados fueron categorizados y ordenados de manera de ser revisados y utilizados de manera pública. Para esto se resguardaron datos confidenciales y se generaron nombres de archivos que los identifiquen en el marco del proyecto desarrollado, acorde a los lineamientos existentes para el almacenamiento de información. Para ello, se utilizó como guía el documento “Datos abiertos para la investigación en educación: Hacia el desarrollo de estándares para el registro y almacenamiento de datos en el Sistema de aseguramiento de la Calidad” (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2016).

A modo de resúmenes informativos, se dispuso de fichas de registro vinculadas a momentos de recolección de información, instancias en las cuales se presentó información contextual, información de los actores participantes (personas naturales o jurídicas (instituciones) y características de la información a disponer (tipo de transcripción, etc.).

4.6 Marco ético de la investigación

El trabajo desarrollado se sustentó en un marco ético de trabajo de investigación que como elementos basales consideró protocolos de trabajo en terreno que resultaron pertinente a los sujetos con los que se trabajó – con especial énfasis en resguardo del trabajo con menores de edad-, así como que responda a los estándares internacionales²⁰ referidos a población indígena, promoviendo de esta manera la buena fe y participación libre e informada.

²⁰ Convenio de la Organización Mundial del Trabajo OIT 1989; que norma en Parte 1 Normas Generales Artículo 7 inciso 3. “Los gobiernos deberán velar porque, siempre que haya lugar, se efectúen estudios, en cooperación con los pueblos interesados, a fin de evaluar la incidencia social, espiritual y cultural y sobre el medio ambiente que las actividades de desarrollo previstas puedan tener sobre esos pueblos. Los resultados de estos estudios deberán ser considerados como criterios fundamentales para la ejecución de las actividades mencionadas”. Comité de Derechos del Niño en su Observación General N° 11, en relación a los mecanismos que canalicen la participación de niños y niñas indígenas en procesos de consulta, considerando el principio de buena fe, y que además determina: “En cuanto a la legislación, las políticas y los programas que afecten a los niños indígenas en general, se debería consultar a la comunidad indígena y se le debería dar la oportunidad de participar en la labor de determinar cuál es el interés superior de los niños indígenas en general de forma que se tenga en cuenta el

Este marco ético de trabajo resguardó, a su vez, la confidencialidad de todos los participantes y se expresó en instrumentos de consentimiento informado que dieron cuenta de los objetivos del proyecto, tipos de participación e información referida a las implicancias de la participación en este estudio. Esto como parte del desarrollo de una investigación fundada en resguardos éticos, así como para responder a su vez a lineamientos del Estado de Chile respecto de formas de obtención de información y resguardo de confidencialidad.

5. Resultados

5.1 Contenido y Forma de uso de la lengua

Uno de los componentes más importantes para la preservación del estado de vida de una lengua se relaciona de forma estrecha con la permanente actualización de los contenidos y su constante incorporación en las situaciones de conversación cotidianas.

5.1.1 Contenidos o temas frecuentes en los que se usa la lengua al interior de las comunidades

En función de los casos analizados puede inferirse que los contenidos asociados al uso de la lengua se caracterizan por aparecer principalmente en contextos íntimos o familiares y en menor medida en espacios públicos, tal como se describe a continuación:

- a. **Temas referidos a la organización o funcionamiento de la comunidad:** en menor medida y solo en comunidades de Biobío o La Araucanía, se observa que algunas personas adultas y ancianas que hablan fluido el mapuzugun, incorporan el uso de la lengua cuando se reúnen para discutir problemáticas de la comunidad. En este contexto, se suelen organizar *trawun* en donde se discuten temas delicados que preocupan a las comunidades mapuche, instancia en la cual se incorpora la lengua, tal como se relata en la siguiente cita:

Sobre todo, en el tema de análisis que hacen las propias comunidades respecto del interés que tiene la comunidad, el pueblo mapuche, hay harto *trawun* últimamente por todo lo que están viviendo en esta zona el proceso de recuperación, los allanamientos por parte de las fuerzas policiales, entonces cuando hay instancias de conversación, análisis más serios, ahí es mucho más propio de ellos conversarlo en mapuzugun (*Apoderado, Nagche, Traiguén*).

contexto cultural. Tales consultas deberían, en la medida de lo posible, incluir una verdadera participación de los niños indígenas" (Comité de Derechos de los Niños, 2009).
Orientaciones éticas para las investigaciones en educación con población infantil y/o juvenil del Centro de Estudios del Mineduc. (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2018)
Confidencialidad "La comunicación de sus resultados debe omitir las señas que puedan permitir la identificación de las personas consultadas. El titular puede oponerse a la utilización de sus datos personales con fines de publicidad, investigación de mercado o encuestas de opinión" (Artículo 3°, Ley N° 19.628).
Declaración de Singapur (2010) sobre la integridad en la investigación, entre otros: responsabilidad en los acuerdos, entrega de información/firmas de consentimiento informado, entrega de resultados. 2° Conferencia Mundial de Integridad de la Investigación, Singapur, 2010.

- b. **Temas familiares y de salud:** el uso del mapuzugun para hablar temas cotidianos propios de las familias, es uno de los aspectos más mencionados por las comunidades de Biobío, La Araucanía y en menor medida por algunos hablantes de la Región Metropolitana. En algunas comunidades, los entrevistados que son hablantes de la lengua manifiestan que intentan practicar constantemente la lengua con sus familiares, hablando de temas cotidianos o de contingencia, particularmente cuando las conversaciones son con las personas mayores de la comunidad, tal como se puede desprender de la siguiente cita:

De todos los temas, de cualquier tema, por ejemplo, de cómo viene el invierno, creo que pasó esto, pasó esto otro por allá, siempre hay noticias acá en la comunidad, o más lejos. Ahora mismo, está el tema de la pandemia y uno les conversa, uno está más informado, uno ve la televisión y uno les informa a ellos, entonces hay que hacérselos en *chezugun* para que ellos puedan entender mejor (Apoderado, *Pewenche*, Alto Biobío).

Por su parte, los entrevistados manifiestan que un tema particularmente recurrente es el referido a los temas de salud, puesto que cuando se saludan o se encuentran se preguntan por el estado de salud de ellos mismos y de sus familiares, lo cual tradicionalmente lo hacen usando el mapuzugun, “Por ejemplo, aquí mi tío habla, pregunta cómo está, como está el día, si está enfermo, si no está enfermo, cosas así, así como nosotras estamos hablando, así se habla” (Apoderado, *Wenteche*, Temuco).

- c. **Historias de vidas y tradiciones:** los entrevistados coinciden en indicar que los ancianos tienden a usar mapuzugun para hablar acerca de sus historias de vida o para transmitir sus valores o tradiciones. En particular, las personas ancianas cuentan acerca de sus experiencias, de cómo era antiguamente la vida en el campo, de cómo se celebraban las tradiciones o de cómo deberían celebrarse actualmente. Estas prácticas se observan en las comunidades del sur (Biobío y La Araucanía), pero también en una de las comunidades de la región Metropolitana. La diferencia, sin embargo, es que, en las regiones del sur, estos temas se suelen tratar de forma espontánea en conversaciones familiares, tal como comenta uno de los entrevistados

No sé, son cosas de historia, por ejemplo, mi mamá siempre nos cuenta, nosotros también le preguntamos, como yo estoy trabajando la interculturalidad y todo eso, yo le hago preguntas, no sé, *epew*, la historia, como se hacían estas cosas, como era la vida antes. Entonces, mi mamá todo me lo explica en *chezugun* (Educador tradicional, *Pewenche*, Alto Biobío).

En las comunidades de la Región Metropolitana, en cambio, se observó que esto se realizaba en encuentros gestionados por alguna organización, pero es menos probable que suceda de forma espontánea, puesto que los hablantes se encuentran mucho más dispersos y tienen menos posibilidades de reunirse con personas hablantes, con lo cual cuando se reúnen se intenciona este tipo de conversaciones, tal como se observa en la siguiente cita:

Generalmente, son temas ceremoniales, temas de familia, temas más bien antiguos, cómo se hacían las cosas antes que hoy día llegara toda esta modernidad, las tradiciones, las costumbres, que en el fondo tiene que ver con la memoria de esos abuelos, que recuerdan como ciertos elementos que hoy día se trabajan de otra manera, y de alguna manera lo revalorizan. Son esas como las temáticas. Las temáticas en los talleres, generalmente, se habla del *lawen*, de las propiedades del *lawen*, el *tuwun*, y el *kupalme*, que son dos cosas que van asociadas, porque hacemos como un redescubriendo de dónde venimos (Miembro de la comunidad, *Wariache*, El Bosque).

- d. **Bromas y anécdotas:** en las comunidades de Biobío, La Araucanía y Los Ríos, se identificó que, entre las personas adultas y ancianas, se suelen hacer bromas entre ellos usando el mapuzugun. De acuerdo con los entrevistados, esto es posible visualizarlo al interior de las familias, pero también en espacios públicos, como por ejemplo en las micros, según cuenta una de las personas entrevistadas:

De pronto, como yo viajo bastante en las micros rurales, hay 2 ó 3 personajes que hablan muy fuerte y empiezan a hacer un dialogo al interior de la micro en mapuzugun, hay carcajadas, el otro le responde, de repente otros no opinan nada, y otros están en los celulares (Miembro de la comunidad, Wenteché, Temuco).

- e. **Temas de oficios:** esto fue identificado exclusivamente en comunidades de la región de Los Lagos, en donde el uso de la lengua es muy precario y está limitado al uso de palabras sueltas, sin embargo, los entrevistados manifiestan que, en el contexto de los oficios artesanales asociados principalmente a la pesca, se suelen utilizar dichas palabras en mapuzugun. Cabe destacar que dichas palabras las usan por costumbre o porque es la forma en que conocen las herramientas o materiales que usan en sus oficios, tal como relata una persona entrevistada: “En el tejer y en la pesca...en la artesanía, los instrumentos que se usan, que son palabras muy antiguas que se han ido manteniendo con el tiempo hasta la actualidad, en cuanto a la pesca y artesanía” (Apoderado, Williche, Puerto Montt).
- f. **Saludos y celebraciones en establecimientos educativos:** en el contexto de los establecimientos educativos y según lo levantado en distintas comunidades, el uso del mapuzugun es intencionado y como tal se incorpora principalmente en saludos, campos léxicos asociados a actividades culturales y celebraciones organizadas por la comunidad, como el *we txipantu*²¹:

Pero si un par de veces se hicieron unas... que se hace en junio -¿el *we txipantu*? Pregunta la entrevistadora- sí eso, exactamente, entonces es muy hermoso, muy lindo, pero como te digo, cuando estaban los niños acá en clases se hacían cánticos, ¿cachai?, homenajes a la tierra. Dependiendo de los cursos, se dibujaba, se hacían poemas. Se salía afuera a

21 Respecto de la nomenclatura del cambio de ciclo, las dos formas *We Txipantü* y *Wuñol Txipantü*, son de uso frecuentes entre mapuche hablantes y mapuche hispano-parlantes.

bendecir la tierra, a sacar productos, pedirles permiso, más que nada era como esas cosas (Apoderado, Williche, Puerto Montt).

El saludo en la mañana, pasar asistencia, el estudiante tiene que reproducirlo en mapuche, si yo me encuentro con un colega en el pasillo tengo que saludar como corresponde, son actividades específicas, saludo, despedida, al inicio de la clase, el profesor tiene que hacer una introducción en mapuzugun, un saludo, hasta cómo estás (Directivo, Wentche, Temuco).

Esta última tendencia es generalizada en las escuelas que tienen el sector incorporado en su currículum, por lo tanto, las comunidades educativas presentan diversas actividades y contenidos que se asocian a la lengua; sin embargo, esto no significa que en dichas instancias todos los actores hablen fluidamente la lengua, y menos que se desarrolle una interacción entre todos los interlocutores, en ocasiones hay invitados que son hablantes fluidos y que desarrollan sus intervenciones en la lengua y luego traducen:

[N]osotros como tenemos a don José, que él es *logko* de una comunidad, por ejemplo, cuando hacemos el *gillatun* a inicio de año el todo lo dice en mapuzugun, él si es hablante y todo, pero igual, los niños aparte del saludo, no saben más allá de lo que está hablando el educador, en este caso don José. No hay uso de la lengua como tal, como fluida (Directivo, Lafkenche, Tirúa).

Se ha generado una práctica en las comunidades educativas que tienen el sector lengua indígena que se orienta hacia la celebración del año nuevo mapuche. En torno a este, se dispone de una serie de actividades que activan principalmente elementos culturales y lingüísticos.

5.1.1.1 A modo de síntesis de: Contenidos o temas frecuentes en los que se usa la lengua al interior de las comunidades

De las 16 escuelas que componen esta muestra, el desarrollo de temas y contenidos en mapuzugun se observan diversos contextos que pueden relacionarse con la ecología de los distintos territorios y comunidades educativas de este estudio. Recuérdese que las ecologías, en el contexto de las lenguas minorizadas, se entienden en el marco de las relaciones e implicaciones que se dan entre las lenguas, el ambiente social y los hablantes.

El escenario que se observa entre estas comunidades educativas debe entenderse en base a las relaciones entre los hablantes, sus lenguas y el contexto histórico y sociocultural en el que se sitúan. La lengua no es algo aislado, interactúa con una serie de factores. Es relevante considerar la idea de mercado lingüístico que fue introducida en el marco teórico, pues a partir de esta pueden comprenderse diversas dinámicas que permiten captar de mejor forma los procesos de mantención y desplazamiento.

El contacto lingüístico, el componente económico con los modelos que instala, el ámbito político con sus dinámicas de poder en torno a las lenguas y sus hablantes y el ambiente físico y natural en

el que se encuentran los sistemas comunicativos, son factores que influyen en la comprensión de la situación (Grenoble, 2011).

En este escenario, se observan ciertas orientaciones al basarse en diversos ejes:

- a. **Eje urbano/rural.** Principalmente, se observa que en entornos urbanos la lengua no se asocia a contenidos ceremoniales, de la vida cotidiana, historias y costumbres. La circulación de la lengua se da principalmente en las comunidades educativas, a partir de actividades de celebración impulsadas por los Educadores Tradicionales. Se trata principalmente de instancias en que la lengua aparece a través de palabras y fórmulas expresivas simples, pero también se reportan interacciones con invitados hablantes, quienes desarrollan sus intervenciones en mapuzugun durante los actos de celebración en la comunidad educativa. En el polo de lo rural, la vinculación de los contenidos a la lengua es más amplia y se despliega en distintos temas y prácticas, aunque se da principalmente entre mayores. Está dinámica excede a la propia comunidad educativa y se instala a nivel de la comunidad. En un ejercicio de aproximación, de las 16 comunidades que componen esta muestra, hay 5 en las que aparece esta asociación entre lengua y contenidos y temas. En las restantes, la asociación se da a partir de las acciones que se realizan en las comunidades educativas: celebración del *We Txipantu* y sector lengua indígena.
- b. **Eje regional.** De las cuatro regiones que comprenden la muestra, en la región de La Araucanía se da mayor presencia de esta asociación, en las tres restantes se ve en mucho menor grado y vinculado a las comunidades educativas.
- c. **Eje Sector Lengua Indígena.** La presencia del sector lengua indígena da cierta garantía de que temas y contenidos puedan ser presentados, aunque sea solo a nivel léxico o a partir de fórmulas de saludos, a través de la lengua. En las comunidades rurales donde hay mayor conservación de la lengua, la asociación lengua-contenido/tema traspasa las fronteras de la Comunidad Educativa, proyectándose desde el nivel de la comunidad.

En otra línea, con esta información, se puede generar un esquema que asocie fluidez con: (a) temas de conversación, (b) generaciones que las desarrollan y (c) lengua que se usa. Sin intención de generalizar la situación -y menos de simplificarla-, solo con el ánimo de mostrar un esquema explicativo, se representa la escena según la percepción de los entrevistados.

En la ilustración 7, en las filas de temas que incorpora la lengua y segmento generacional, se observa que las personas que hablan, principalmente entre ellas, según los reportes donde hay hablantes, son los adultos mayores de 60.

Ilustración 6. Formas incorporar la lengua

	+ mapuzugun +rural			+ castellano + urbano
	Conversaciones fluidas en mapuzugun	Conversaciones mezcladas con predominio del mapuzugun	Conversaciones mezcladas con predominio del castellano	Conversaciones en castellano con incorporaciones de préstamos léxicos mapuche
Temas en que se incorpora la lengua	+Ceremonial +Familiar +Cotidianeidad	Ceremonias Familiar Saludos	Ceremonias Familiar Saludos	Ceremonias Familiar Saludos Léxico
Segmento generacional	Mayores 60	Adultos 40-55 (aprox.)	Adultos 30-40 (aprox.)	Jóvenes y niños
	Continuo de formas de incorporación de la lengua según percepción de los entrevistados			

Fuente: Elaboración propia.

Esta información es coincidente en todos los relatos. Por otro lado, el hecho de que los adultos -no todos- no incorporen fluidamente el mapuzugun también es un elemento recurrente entre los entrevistados; sin embargo, se señala que en las ceremonias todos los integrantes, o la gran mayoría del *lof*, participan y socializan en torno a las agencias de los *futakeche* (personas mayores o ancianos y ancianas), lo que indica que tienen experiencias vinculadas con prácticas culturales a través del uso de la lengua y la traducción:

Quando hacemos *gillatun* o *palin* se habla mapuzugun y después se traduce a castellano, para la gente de la juventud que no entiende, se hablan los dos lenguas, para que la gente entienda y se entere (Miembro de la comunidad, *Wenteche*, Ercilla).

Sin embargo, en esta dinámica, principalmente rural, surge también la idea de hablantes pasivos, es decir, bilingües receptivos que tradicionalmente -se dice- entienden, pero no hablan.

El signo ‘mas (+)’ asociado a los temas representa que los adultos mayores incorporan frecuente y fluidamente el mapuzugun en sus interacciones entre ellos y posiblemente con menor frecuencia en interacciones con los adultos, jóvenes y niños.

La direccionalidad de la comunicación entre adultos mayores del *lof* es en mapuzugun, y esta varía con las otras generaciones, lo cual se aprecia en la experiencia reportada en ciertas entrevistas, considerando la complejidad de mantener la fluidez en una conversación con una persona mayor.

[Me cuesta] mantener la fluidez por mucho rato, la fluidez con la *papay*, que a veces todavía me cuesta entenderla, porque son palabras antiguas, porque igual se ha desarmado harto el mapuzugun, porque hay palabras que lo castellanizaron, entonces, actualmente igual lo entendemos, pero no es correcto (Actor clave, Nagche, Traiguén).

Esta cita supone la interacción entre una hablante mayor con la entrevistada, se explicita, por un lado, que la *papay* habla la lengua y a la entrevistada le cuesta entender. La lengua de comunicación en este caso es el mapuzugun, no se sabe cuál es la lengua de respuesta a esta interacción, pero puede inferirse, de lo que dice la entrevistada, que la respuesta es la mezcla de mapuzugun con elementos del castellano. En otra entrevista, también se encuentra con que esta direccionalidad en mapuzugun se da entre abuelos y nietos “en mi casa, [a mi hijo] su papá, que él igual le enseña, poco, pero le enseña, su abuela [también]” (Miembro de la comunidad, *Nagche, Traiguén*).

La proyección sobre las otras generaciones, entonces, es de amplia variabilidad y se sitúa en función de los interactuantes de la escena comunicativa. Sin embargo, estas interacciones no tienen relación con procesos de transmisión de la lengua, pues en muchos relatos se expresa que hay un quiebre en la socialización y transmisión de la lengua.

Otro aspecto es que este tipo de interacciones fluidas en mapuzugun son de frecuencia minoritaria y se reducen a interacción entre ancianos: “Mira, yo le decía que sí, cuando en el sentido de que se hablan [entre] ellos, sí, pero ya quedan pocos viejitos... unos diez viejitos” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa). En los distintos escenarios que se han reportado:

Mira, cuando se juntan los viejitos, por lo general en su idioma no más. Pero después, cuando ya hay más gente del entorno, ahí ellos como que mezclan un poco la conversación (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

Lo que yo veo es que no hay diálogo, son palabras como al aire, por ejemplo, el *mari mari, lamgen, peñi*. Esas son las palabras que utilizan siempre, así como, uno va llegando, *mari mari*, pero son como palabras aisladas, no hay un diálogo, al menos yo no he visto diálogo de conversaciones entre las personas del territorio, obviamente cuando se juntan las personas mayores, nosotros como tenemos a don José, que él es *logko* de una comunidad, claro, por ejemplo cuando hacemos el *gillatun* a inicio de año el todo lo dice en mapuzugun, él si es hablante y todo pero igual, los niños aparte del saludo, no saben más allá de lo que está hablando el educador, en este caso don José. No hay uso de la lengua como tal, como fluida (Directivo, Lafkenche, Tirúa).

Por otra parte, generalmente en la ciudad, según los participantes, son muy pocos los espacios en donde se utiliza cotidiana y fluidamente la lengua, aunque se reconoce que antiguamente había más instancias de conversación:

En la *warria*, no, difícilmente. Yo al menos no lo sé. Desconozco en estos momentos. En algún tiempo, uno que participaba en distintos movimientos, había ciertos espacios donde uno podía ir y conversar ahí, o adentrarse en la lengua. Bueno, yo siento que hay espacios no formales a lo mejor, por ejemplo, la feria Pinto todavía sigue siendo un centro de reunión. Ahí las mismas cantinas, ponte tú, que uno escucha ahí el uso del mapuzugun. Pero así, en términos formales, no. Bueno, ahora con esta cosa de la pandemia igual. Bueno, estaban los cursos, estos mismos que se daban, por ejemplo, los estudiantes de la Ufro igual (Actor clave, Wariache, Temuco).

En este sentido, en el contexto más urbano, se reportan espacios formales donde se enseña la lengua y que la circulación de esta se restringe a sectores que históricamente han sido centros de intercambio de miembros de la sociedad mapuche con la sociedad no mapuche, como, por ejemplo, la feria Pinto de Temuco en la Región de La Araucanía.

Algunos apuntes a partir de esta situación:

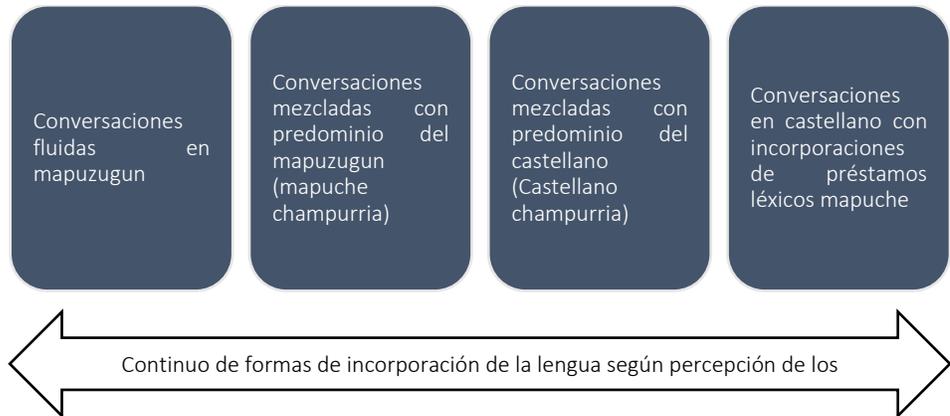
- a. Los temas que se hablan en mapuzugun son restringidos y las generaciones mayores los movilizan en zonas principalmente rurales.
- b. Los hablantes fluidos de la lengua son pocos y principalmente ancianos. No obstante, existen excepciones en las cuales el mapuzugun se habla de manera transversal generacionalmente y se propician protocolos y normas socioculturales y de agencia política, para su mantenimiento.
- c. El uso de la lengua no se asocia ni se extiende a nuevos contenidos. Se ve reducida a los ámbitos íntimos familiares, ceremoniales, arte verbal y fórmulas de saludo. Este hecho es relevante a la hora de estimar la vitalidad de la lengua, pues al no existir esta extensión de contenidos no se activan prácticas que permitan modernizar la lengua y hacerla operativa a nuevos escenarios y temas.
- d. Las comunidades educativas se han convertido en un refugio de la lengua, toda vez que en ellas se han generado y establecido prácticas en las que circula la lengua, por ejemplo, celebración del *We Txipantu*, contenidos del sector lengua indígena.
- e. En cuanto a la identidad territorial, puede observarse que en las zonas de la región de La Araucanía hay una dinámica de asociación que mantiene cierta vitalidad. Así, la identidad *Nagche* que se observa en las comunidades educativas rurales presenta mayor conservación la lengua, lo mismo ocurre con la *Pewenche*. La identidad *Wenteche* muestra diversidad que puede asociarse a su condición de urbanidad, en el caso de Temuco y Ercilla, o a estar cerca de centros urbanos (como una comunidad educativa aledaña a Temuco). En cuanto a la identidad *Lafkenche*, se observa una baja asociación entre lengua y contenidos. En la Región Metropolitana, donde se posiciona la identidad *Wariache*, también se asocia baja vinculación, lo mismo ocurre con los *Williche*, pero esto puede estar motivado por el factor urbanidad, ya que contrasta con la mantención que se da en la Comunidad Educativa de Lanco. A nivel de las identidades territoriales mencionadas, la presencia de la lengua mapuche presenta similitudes en los grupos etarios que hacen uso de ella. Sin embargo, la zona *Pewenche* presenta mayor vigencia y uso, mientras que el territorio *Williche*, se encuentra muy debilitado en uso, y la presencia del mapuzugun en esta zona, se mantiene principalmente a nivel de vocabulario específico; toponimia, antroponimia y materiales de uso cotidiano, entre otros.

5.1.2 Formas de incorporar la lengua

En general, en el estudio se presenta un abanico de posibilidades de incorporación de ambas lenguas y se muestra la tendencia de inclusión plena del mapuzugun, lo que se da principalmente en los territorios donde hay hablantes y entre generaciones de adultos mayores. Desde esta generación hacia abajo parece prevalecer la mezcla con predominio mapuche, para seguir con la

mezcla con predominio castellano y finalizar con un monolingüismo en castellano que incorpora palabras del mapuzugun. Este continuo se puede esquematizar de la siguiente manera:

Ilustración 7. Continuo de formas de incorporación de la lengua según percepción de los entrevistados



Fuente: Elaboración propia.

Así, esquematizado, se observa, en un extremo de la flecha, la incorporación plena de la lengua mapuche a través de conversaciones fluidas. Es interesante notar aquí que este extremo de la gradiente puede asociarse a la generación de mayor edad, esta tendencia es coincidente con las ideas de que la lengua se mantiene en la población de mayor edad (cfr. Zúñiga & Olate, 2017; Antimil & Olate, 2020; Olate, Alonqueo, Caniguan, 2013; Gundermann, Caniguan, Clavería & Faúndez 2011; Zúñiga, 2007). En la zona central del continuo, hay un espectro amplio que implica el uso e incorporación mezclada tanto de la lengua mapuche como del castellano: 'la forma champurria'. Esta tendencia hay que observarla en el marco del bilingüismo unilateral que emerge en las situaciones de minorización lingüística y sustitución. Finalmente, al extremo derecho del lector, se presenta el polo opuesto a la conversación fluida en mapuzugun, tratándose de conversaciones fluidas en castellano con la incorporación de elementos del mapuzugun. Este polo también es asociado a las generaciones más jóvenes por parte de los entrevistados. La zona intermedia, en cambio, representa un segmento etario amplio y diverso -en los casos donde se reportan hablantes- que podría abarcar desde los 30 hasta los 50 años. Probablemente, este segmento y su variación tengan su razón en las diversas trayectorias de vida y experiencias sociolingüísticas a las que se han expuestos sus integrantes:

Si hablamos de los *lamgen* que son mayores, sobre 60 años, ellos si hablan el mapuzugun fluidamente y lo hablan siempre acá, pero ya en otro grupo etario que es más bajo, si hablamos como de los 30 a los 50 años, ese grupo etario hace una mezcla entre el mapuzugun y el español, y ya los más chicos usan palabras no más del mapuzugun (Actor clave, Nagche, Traiguén).

Es importante tener esta tendencia en el foco del análisis, pues al momento de describir los perfiles de hablantes, no se puede desconocer la diversidad de estos frente a estas formas de incorporar las lenguas. También, debe tenerse activa porque esta dinámica de alternancia de lenguas, para los casos donde emerge, probablemente, se difunde a través de los contenidos, los ámbitos de uso y las prácticas culturales.

En los casos en que participan actores claves se reportan diversas formas de incorporar la lengua, técnicamente, esta estrategia se conoce como cambio de código; sin embargo, a la luz de las nuevas formas de reflexionar sobre el bilingüismo (ver sección b, Perfil de los Hablantes), la interpretación de estas maneras de incorporar se entiende más como parte de una práctica bilingüe que enfatiza los repertorios comunicativos generados por los hablantes para sus interacciones comunicativas. Algunos ejemplos de estas formas de incorporación se presentan a continuación:

Fey ñi patrona enseñalenew ñi patrona, pa' que nadie más se ría de ti mi niña, pienu yo te voy a enseñar castellano pienu, feypikeaymi feypikeaymi pienu , pero yo siempre tenía mi conocimiento en mi logko , en mi piuke , siempre reconocí que soy mapuche , siempre, yo nunca olvide mi lengua, porque gracia a mi fūta chaw, a mi papá , a mi mamá, a mis tío, ya que no existen alguno, ellos llegaban a la casa a tomar mate llegaban yelkefüyügün kuram, pollo cocido yelkefüy tañi lamgen ilotuge, anülekefün inche allkütülekefün porque los bücha ke che antes no le gustaba que los niños metieran la boca cuando ellos conversaban, uno tenía que estar escuchando nomas, así era yo, escuchaba nomas lo que ellos conversaban y así feley tañi logko, feley felewi tañi kimün tübachi logko mu tati, feymu ta kimün inche mapuche después ya amutun nortemu ka kimtun pu lamguen ka mapumu müley kom pu organiza pigi pu mapuche organizagigün kintugen küpage eyimi Ernestina pigimi , inche amun eyimi mapuchezugufe feymu ka recuperatun tañi lengua re mapuchezugulkebiñ tañi pu lamguen, pu ñaña, müli ka pu pay tiyewpüle ka mapuche mülepuy. (Fue así como me enseñó mi jefa, pa' que nadie más se ría de ti mi niña, me dijo, yo te voy a enseñar castellano, me dijo. Así es como debes decir así es como debes decir, me dijo, pero yo siempre tenía mi conocimiento en mi cabeza, en mi corazón, siempre reconocí que soy mapuche, siempre, yo nunca olvidé mi lengua, porque gracia a mi gran padre, a mi papá , a mi mamá, a mis tío, ya que no existen alguno, ellos llegaban a la casa a tomar mate llegaban, llevaban huevos, pollo cocido, llevaba mi hermana carne, y yo escuchaba sentada porque los ancianos y ancianas antes no le gustaba que los niños metieran la boca cuando ellos conversaban, uno tenía que estar escuchando nomas, así era yo, escuchaba no más lo que ellos conversaban y así es como esta mi cabeza ahora, así es como está el conocimiento propio en mi cabeza ahora, y así logré o alcancé el conocimiento mapuche, después me fui para el norte y conocí a otros hermanos y hermanas donde están los mapuche organizados, entonces me buscaron y yo fui "usted se llama Ernestina, sabe hablar el mapuzugun y vamos a recuperar nuestra lengua", entonces yo le hablo sólo en mapuzugun a mis hermanos y hermanas, y a los mapuche que están alrededor) (Actor clave, Nagche, Traiguén).

Se observa que esta forma de habla es una mezcla que cambia de código sin mayores inconvenientes en función de los temas que se están desarrollando. Se inicia con una memoria sobre cómo le enseñaron castellano en su trabajo para luego seguir con algunos recuerdos de la manera como se aprendía la lengua mapuche, y luego seguir relatando su trayectoria y comentar cómo recuperó su lengua al regresar a la comunidad. En este caso, además de las características estructurales del habla y el tipo de incorporación, existe un componente vinculado con las trayectorias de vida y de qué manera durante su experiencia de trabajo, el actor tuvo que adquirir el castellano, lo que seguramente provocó una recesión de su desarrollo del mapuzugun para volver a retomarlo cuando regresó a la comunidad. En cuanto al perfil de este hablante, se está frente a un semi-hablante que tuvo un proceso de bilingüismo cíclico, es decir, la adquisición del mapuzugun como lengua materna, la cual por la trayectoria fuera de la comunidad tuvo que cesar para retomarla al regresar a su comunidad.

Esta conformación del repertorio bilingüe se ajusta a la escala de incorporación presentada previamente. En el siguiente ejemplo, se observan nuevamente distintos tipos de incorporación de la lengua que tiene una base en castellano, pero que presenta diversos elementos verbales en la lengua mapuche:

Ya peñi, kimlu inche 15 año konün escuela mu ya kim wigka dugulu inche pensé yo mismo peñi, dije yo como antes nos decían indio pigekebüy cualquiera wigkita escuela mu nosotros fuimos harto criticao, indio e mierda come yuyo pigekefuiñ entonces ahí kim chemlu inche dije mejor mapuchezuguwelayan pa' que no me hace bullying los wigka mejor inche re wigka zugutuan entonces feletun, al final como que yewetufün mapuche zugal kuyfi siempre gütramkakefün con otro y con varia juventud contraria kebenu porque ahí está mi parienta alükewi Marina con la Jame un día vino contrapuntiañ yo le dije que tanto mapuche le dije yo y ello me dijeron que no , que no podía perder el mapuzugun, entonces ellos estaban bien y yo como que me estaba cambiando pu peñi yewetun después, pero ahora cuando me pongo a pensar que al último lleva harto valor de lo mapuche por que como lo wigka ellos quieren aprender más zoy azümal si nosotros somos los que, entonces ese fue mi problema inche como que yewetun y ahora como que ñi inchiw rume gütramkawkelayu entonces mapuchezugulekelan claro que mapuchezuguali mapuchezuguken más ahora wigka gütramkatuki zoy che pu. (Yo hermano, sé que cuando tenía 15 años entré o fui recién a la escuela y cuando aprendí a hablar castellano yo pensé peñi... dije yo como antes nos decían indio, nos decían cualquiera chileno escuela mu nosotros fuimos harto criticao, indio e mierda come yuyo, nos decían, entonces ahí cuando yo supe eso dije mejor no hablaré nunca más en mapuzugun pa' que no me hace bullying los wigka mejor yo dije hablaré sólo castellano entonces así estoy, al final como que me avergonzaba hablar mapuzugun siempre conversaba con otro y con varia juventud contraria me contrariaban porque ahí está mi parienta (...)un día vino nos "contra punteamos", yo le dije que tanto mapuche le dije yo y ello me dijeron que no , que no podía perder el mapuzugun entonces ellos estaban bien y yo como que me estaba cambiando hermano y me dio vergüenza después, pero ahora cuando me pongo a pensar que al último lleva harto valor de lo mapuche por que como

lo *wigka* ellos quieren aprender más manejar mejor si nosotros somos los que, entonces ese fue mi problema yo como que me avergoncé y ahora como que nosotros dos estamos conversando entonces no hablo en mapuzugun claro pero cuando tengo que hablar mapuzugun hablo mapuzugun más ahora la gente termina hablando en castellano) (Actor clave, Nagche, Traiguén).

Como se puede observar en el ejemplo, la mezcla es un hecho evidente y tiende hacia ambos polos del continuo, castellano, por un lado, y mapuzugun, por otro, lo que lleva a reafirmar la idea del manejo de un inventario de formas comunicativas que son parte de la competencia comunicativa situada de los hablantes. Pero además de esto, deja en evidencia una diversidad de tipos de hablantes.

Esta tendencia, por supuesto, se presenta en los casos en que hay actores claves, no es una tendencia generalizable a todos los casos, pues no hay actores claves con uso fluido bilingüe en todas las comunidades educativas interculturales participantes. Se presenta principalmente en contextos rurales y escasamente en contextos urbanos, aunque se reportan relatos que dan cuenta de la presencia de algunos hablantes en estos contextos.

Relatos donde se establezca la existencia de la mezcla son comunes en diversos casos:

Por ejemplo los torneos que son eventos comunes, en la época que se pueden hacer, porque ahora con la pandemia no, pero, en las actividades festivas también, no sé, en cumpleaños que estoy siempre yendo, participando, yo escucho bastante, si, también entiendo, que cuando hay personas que no somos hablantes se habla más en castellano para que todos podamos participar de las conversaciones, sin embargo, se dan bastante las conversaciones sobre todo en las personas mayores, ellos conversan en mapuzugun (Directivo, Nagche, Traiguén).

En el contexto de una comunidad educativa *Pewenche*, se observa en la comunidad general una alta presencia de la lengua mapuche. Si bien, al igual que en otros casos, se mantiene entre los adultos mayores, hay también un uso recurrente y cotidiano entre las personas mayores de 30 años, como bien lo grafican las entrevistas. Asimismo, se testimonia el uso y conocimiento de la lengua de parte de los niños que asisten a la escuela, aunque no lo practican públicamente, pero sí en el seno familiar. La lengua en el sector presenta una diferencia respecto de los otros territorios mapuche, puesto que aquí es **una práctica frecuente en los distintos espacios sociales y familiares**, especialmente entre los ancianos y/o adultos mayores, quienes son los que la usan como parte de su cotidianeidad, tal como lo indican los distintos testimonios:

Si, de hecho, los **adultos mayores**, en este caso, en reuniones, los adultos mayores todos hablan mapuzugun, igual que cuando van a la posta, de repente uno se encuentra con los abuelitos o con las personas ya mayores les hablan, les preguntan dónde tienen que ir, y todas esas cosas (Docente, *Pewenche*, Lonquimay).

De igual modo, en las reuniones también se utiliza la lengua mapuche considerando la participación de personas de diversos grupos atareos, como parte de su comunicación:

Hay **niños hablantes** que de hecho ellos siguen participando en el *txawun*, todavía se cree en la medicina mapuche, en los machis, y todas esas cosas, y hay gente que todavía mantiene eso, las rogativas en las casas, todavía está como arraigado, entonces ellos llevan todavía eso (Docente, Pewenche, Lonquimay).

En la narrativa de una directiva, se puede apreciar, además de la existencia de eventos donde fluye la lengua, que la interacción implica conversaciones en mapuzugun, entre los mayores, y también en castellano, para ampliar la participación de los invitados que no hablan la lengua. Otro relato donde se evidencia que existe mezcla se presenta a continuación:

Así entrecortado no más...Entrecortado el tema del mapuzugun... Se mezclan ambos lados. Cuando hay *txawun* de la misma edad de todos nosotros, oiga. Cuando hay *txawun*, se habla un poco castellano, y se habla un poco en mapuzugun. No es fluido (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

En esta declaración se evidencia que la incorporación de la lengua implica la “mezcla en ambos lados” y se especifica que, en reuniones co-generacionales, hay comportamientos donde prevalece una u otra lengua, cuestión que también se define en relación con los tipos de hablantes que interactúan (fluidos, semihablantes). A partir de esta idea, puede extraerse un esquema general que se activa a partir de los actores de la escena de comunicación. Si los interactuantes son adultos mayores, la lengua será el mapuzugun, pero si son de otras generaciones con un manejo menos fluido de la lengua aparecerá la mezcla. En el caso de que sean adultos y adultos jóvenes, la tendencia irá hacia el otro extremo, es decir, el español: “Sí, los viejitos mezclan castellano sí porque igual participan algunos que no entienden el mapuzugun entonces están obligados. Entonces es complejo ahí porque hacen la traducción tan literal entonces igual ahí se pierden muchas cosas” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa). Frente a esta tendencia hay que tener cautela nuevamente, no es algo generalizado y frecuente como se puede inferir de la cita previa.

Respecto a la mezcla en la comunidad educativa intercultural de territorio *Nagche* de la zona de Galvarino, se evidencia la siguiente situación:

Mi papá mezcla castellano y mapuzugun, todo el rato. De repente está muy hablando en mapuzugun, y de repente pasa a hablar en castellano, yo creo que no lo nota. Y yo puede que haga lo mismo, pero yo sí me doy cuenta cuando paso al castellano. Y... puede que eso esté pasando, que hablen las dos lenguas, haya mezcla (Docente, Nagche, Galvarino).

En los contextos urbanos, la mezcla se registra en las comunidades educativas y específicamente entre los educadores encargados del sector lengua indígena. El fenómeno no es el mismo que ocurre en los sectores rurales, no se trata del translenguar prototípico, sino más bien se trata del uso de vocabulario, formas de saludo, presentación y despedidas, relatos y contenidos culturales

asociados a la asignatura, por una parte, y a las interacciones que tienen los educadores tradicionales con sus invitados en los eventos organizados como el *we txipantu*. En general, la tendencia que se da es la producción en castellano con léxico mapuche. La escuela, en este escenario, se convierte en un ámbito donde circula la lengua en las formas ya comentadas.

5.1.2.1 A modo de síntesis: Formas de incorporar la lengua

Se observa que las formas de incorporar la lengua son diversas y variadas y están sujetas a los inventarios que poseen los hablantes. Las conversaciones fluidas en la lengua son escasas y están circunscritas a generaciones determinadas. Los hablantes que mezclan las lenguas tienen diversos grados de competencia y activan la incorporación en función de los escenarios comunicativos en los que se desenvuelven. Se observan instancias de traducción de hablantes fluidos de la lengua a la lengua mayoritaria, prevaleciendo un tipo de bilingüismo unidireccional entre los hablantes.

Esta dinámica activa una práctica bilingüe que enfatiza los repertorios comunicativos generados para interacciones comunicativas situadas que, así como la lengua, también se encuentran en un proceso de desplazamiento. Esta práctica aparece principalmente en ámbitos rurales.

En la escuela se habla castellano y la lengua mapuche es incorporada principalmente por los educadores tradicionales en el contexto de la asignatura y en las celebraciones que organizan durante el año. La forma en que aparecen los elementos de la lengua es a través del léxico y formas de saludo y presentación. Este se da tanto en los contextos educativos rurales como urbanos.

Las formas de incorporación propuestas en el marco teórico de este estudio evidencian que los bilingües integran comúnmente las dos lenguas en sus intervenciones. Este comportamiento recibe desaprobación de parte de aquellos que apelan a la conservación de la integridad de la lengua a partir del seguimiento de normas prescriptivas. Se constituye en una ideología que desaprueba el cambio de código. El fenómeno del cambio de código es la instancia en la que los hablantes muestran la configuración de su repertorio lingüístico-comunicativo como participantes de una escena comunicativa. Todo hablante, tanto bilingüe como monolingüe, tiene la capacidad de cambiar de registro o estilo. Los bilingües, además, pueden cambiar de código (Bullock y Toribio, 2009; Gardner-Chloros, 2009).

Al tomar la situación, y observarla en todas las comunidades educativas que componen esta muestra, se observa que la dinámica del cambio de código prevalece en las comunidades que presentan población bilingüe y, a la vez, que todavía usan la lengua para desarrollar contenidos y temas. En consideración de las situaciones bajo estudio, pueden proponerse los siguientes ejes

- a. **Eje urbano/rural.** Principalmente se observa que en entornos urbanos la lengua se incorpora a partir de palabras y frases cortas. En el polo de lo rural, se observa una riquísima variedad de formas de incorporación. Sin embargo, las instancias de conversaciones fluidas son desarrolladas por parte de hablantes mayores (nuevamente).

En un ejercicio de aproximación al escenario, de las 16 Comunidades Educativas que componen esta muestra, esta diversidad de formas de incorporación se refleja en 9 de las restantes 7, se da principalmente la incorporación de palabras y frases breves en la lengua.

- b. **Eje regional.** De las cuatro regiones que comprenden la muestra, en la región de La Araucanía se da mayor presencia del cambio de código, en la zona del Biobío también aparece, pero restringido al segmento generacional ya sabido. En la región de los Ríos se observa en uno de los dos casos. En Santiago y en la región de los Lagos, se presenta el predominio del castellano con algunas palabras y frases del mapuzugun.
- c. Debe tenerse en cuenta que esto se observa a partir de las narrativas dadas por algunos actores, por lo tanto, no es conveniente generalizar el comportamiento. No se trata de que todos los hablantes realicen este comportamiento, más bien, ciertos actores y agentes son proclives a generar la incorporación.
- d. **Eje Sector Lengua Indígena.** Nuevamente, la presencia del sector lengua indígena da cierta garantía de que la lengua se incorpore, aunque sea solo a nivel léxico o por medio de frases cortas. Como puede apreciarse, en las comunidades rurales donde hay mayor conservación de la lengua, el fenómeno de la incorporación traspasa las fronteras de la comunidad educativa, proyectándose desde el nivel de la comunidad.
- e. **Eje identidad territorial.** Puede observarse que en las zonas de la región de La Araucanía hay una dinámica de asociación que mantiene cierta vitalidad. Así, la identidad *Nagche* que se observa en las comunidades educativas rurales presenta mayor conservación la lengua y más casos de cambio de código, lo mismo ocurre con la *Pewenche*. La identidad *Wenteche* muestra una diversidad que puede asociarse a su condición de urbanidad, en el caso de Temuco y Ercilla, o a estar cerca de centro urbanos. En cuanto a la identidad *Lafkenche*, se observan casos de incorporación, pero restringidos. En la ciudad, donde se posiciona la identidad *Wariache*, también predomina el castellano con algunos elementos en mapuzugun, lo mismo ocurre con los *Williche*.

5.2 Perfil de los hablantes

El perfil de los hablantes es una dimensión que se vincula con el de competencia lingüística; sin embargo, en este caso el objetivo no es medir la competencia sino buscar una caracterización de los hablantes de la mano de las narrativas. Con ellas se accede a varios tipos de datos relevantes para establecer el estado sociolingüístico del mapuzugun. Por un lado, se registran los hablantes de la comunidad y el papel probable que pueden tener en ella. Por otro lado, se accede a las representaciones que tienen los propios agentes sobre lo que conceptualizan, ellos mismos, como hablantes. Además, se accede a la autopercepción que tiene el actor sobre el manejo de la lengua y, por último, pueden rastrearse los procesos de socialización lingüística que permiten observar la manera en que se aprendió y se aprende actualmente la lengua y cómo se establece la relación entre comunicación y cultura desde los procesos de adquisición (Nonaka, 2014). Las subdimensiones de la dimensión perfil de hablantes son: tipos de hablantes, rol de los hablantes, forma en que aprendió a usar la lengua y nivel de competencia del uso de la lengua.

5.2.1 Tipos de hablantes

Como se ha evidenciado en la sección previa, y discutido en el marco teórico, a partir de las formas de incorporación de las lenguas y del proceso de desplazamiento por el que atraviesa la lengua, emergen diversos tipos de hablantes. Baste el hecho de observar qué tipo de hablante es el que incorpora fluidamente la lengua en sus interacciones y compararlo con el que mezcla con base en el mapuzugun. Se trata, sin duda, de una categoría dinámica, que se ve envuelta en percepciones e ideologías promovidas por los propios especialistas de la lengua, quienes desconocen, generalmente, el contexto social de esta dimensión en situaciones de desplazamiento lingüístico o lenguas en peligro (Espinoza, Olate y Catalán, 2021). Esto debido a que la mayoría de las veces (los especialistas) trabajan con lenguas mayoritarias (inglés, español, chino, árabe) y escasamente se consideran las lenguas de minorías étnicas y su complejidad.

5.2.1.1 Hablantes fluidos

En este estudio, estos tipos de hablantes son principalmente los adultos mayores de zonas rurales. Hay un par de reportes de hablantes fluidos jóvenes en las comunidades aledañas de Ercilla, Traiguén, Galvarino y Lonquimay. Este tipo de hablantes se extrae de diversos relatos de muchos participantes de las entrevistas.

Corresponde a quienes son capaces de mantener una conversación extensa y fluida en mapuzugun, dichos hablantes son personas adultas aproximadamente desde los 60 años hacia arriba, como se releva en la siguiente cita: “Los más antiguos, hoy en día las generaciones no están hablando mucho, los que hablan son los más antiguos, los que saben hablar mapuzugun” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla).

En Traiguén también se reporta este tipo de hablantes:

No yo [no] veo que todos, pero si hay algunos que hablan, y hablan bien, ellos podrían comunicarse perfectamente en mapuzugun. Pero más que los papás, yo diría que los abuelos, los abuelos manejan muy bien el mapuzugun, como le digo, en esa generación algo paso, y yo creo que hay algo que les hizo falta, lo que yo he percibido es que reflexionaron en eso, y siento que están muy motivados en retomar lo que en algún momento dejaron pausado (Docente, Nagche, Traiguén).

Esta escena se repite en Tirúa, “Sí, se habla...Los mayores, las *machi*” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa). Debe enfatizarse que, si bien existen hablantes fluidos, estos son cada vez menos: “*Gewetulay kuku, laku amutygün ka mapu inche müten mülen re lamquen müten nien, büta kabey cheduguki baw.* (Ya no quedan abuelos, ya se fueron murieron, solo tengo hermanos y con mi marido nomás hablamos mapuzugun aquí)” (Educador tradicional, Lafkenche, Tirúa).

En Temuco se explicita el segmento generacional que habla la lengua: “La gente mayor, bueno, de 60, más o menos 50, habla mapuzugun, pero más en familia, solos, no en lo social, en reuniones” (Actor clave, Wenteché, Temuco); “Están constantemente hablando, pero estamos hablando de esa generación de abuelitos, abuelitas” (Docente, Wenteché, Temuco); “He visto gente de más edad que sabe la lengua, entonces entre ellos se pueden entender” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Temuco).

En zona *Pewenche* de Lonquimay, se observa en el marcador **re**, elemento que indica intensidad y a la vez vehemencia, en tanto el actor clave remite a la exclusividad del mapuzugun:

Re mapuzuguygün ka fütake che wigkazugulay wigkazugukaygün re mapuzugunmu zuguluwkiyin tüvamu chewume pewüyin ta mapuzugun mu duguluwüyin ka gütramkawiñ kom re vemechi zugu bey. (Solo en mapuzugun, además no hablan en español, solo en mapuzugun siguen hablando, acá o donde quiera que nos vemos hablamos, conversamos solo en mapuzugun) (Actor clave, Pewenche, Lonquimay).

Asimismo, es posible identificar a adultos, adultos jóvenes y principalmente adultos mayores que hablan de forma fluida el mapuzugun en zona *Pewenche* de Biobío: “Lo que yo veo, en las personas de más edad, más ancianos, que no sé, como le puedo decir, 40, 50, 60 años, a estas alturas son los que más hablan” (Miembro de la comunidad, *Pewenche*, Alto Biobío). Los hablantes fluidos adquirieron el *chezugun* como primera lengua y durante sus primeros años de vida su única lengua fue el *chezugun* y a medida que fueron creciendo fueron aprendiendo castellano. En efecto, entre los entrevistados se identifican testimonios de personas que aprendieron castellano, siendo adultos: “Doy 20 año nen bey wüla kimün wigka dugun koillatubün ume tripayawüiñ tipüle beymu wüla ta kimün wigka dugun bantenmu olvidakelabiñ chedugun” (Más de 20 años tenía cuando recién aprendí español, andábamos por todos lados, recién ahí aprendí español, ahora no he olvidado el *chezugun*) (Actor clave, Pewenche, Alto Biobío). “eh epumari külamari tripantu doy allkün chem ka ñawe ta winka dungun... ka pen winka bemechi pow kintun winka kuybi mu newe pekenobulu winka che benten tripantu pen 40 año kimkimtu winkadugun, si pue beli a ti” (...20, 30 años escuché más eso, el español hija, y vi a los *wigka*, recién ahí me di cuenta de los *wigka*, antiguamente no se veía mucho *wigka*, a los 40 años aprendí español) (Actor clave, Pewenche, Alto Biobío).

En este sentido, plantean que el *chezugun* es la lengua con la cual mejor se comunican y con la cual se sienten más cómodos para mantener sus procesos comunicativos. Por el contrario, quienes pasaron desde pequeños del *chezugun* al castellano, se han habituado más a esta última lengua, transformándose en semihablantes.

5.2.1.2 Semi-hablantes o hablantes que mezclan

Estos tipos de hablantes también aparecen en las narrativas de los entrevistados y se distinguen claramente de los hablantes mayores. Su presencia se da principalmente en contextos rurales. Estos hablantes se evidencian a partir de las siguientes afirmaciones que hace un apoderado que vive en la comunidad “Los viejitos también, pero de repente... Bueno, los viejitos, viejitos, si hablan

mapuzugun, pero los *lamgen* que tienen como 50 años más o menos, hay una mezcla entre mapuzugun y *wigkazugun*" (Apoderado, Nagche, Traiguén). Se observa que se establece una diferencia entre los hablantes fluidos y los que no lo son tanto. Aparece la etiqueta "mezcla", que claramente da indicios de que la producción en mapuzugun no es íntegramente en la lengua.

En general, la categoría semi-hablantes está integrada por adultos que pertenecen a la generación de los 40 años. En este segmento también hay hablantes fluidos; sin embargo, se da en menor cantidad que los mayores. La característica fundamental de estos hablantes es que su nivel de producción del mapuzugun es variado, no es homogéneo. La distinción que debería hacerse aquí con respecto a los hablantes de la próxima sección (hablantes terminales) es que los semi-hablantes tienen competencia activa en la lengua, más allá de que en la práctica incorporen o mezclen elementos del español.

Las formas en que se presentan estos tipos de hablantes en los relatos son diversas, desde declaraciones en primera persona hasta relatos en mapuzugun que evidencian la fluidez de la lengua:

Yo hablo mapuzugun, pero no hablo el 100%, yo hablo y entiendo, entiendo bastante, pero diría que no hablo al 100% el mapuzugun. Producto de esta transición, porque yo en los últimos tiempos, bueno, cuando uno va a estudiar uno pierde todo ese proceso interno que vive en la comunidad, uno vuelve a la comunidad y vuelve, y trata de ser un aporte, trata de incentivar, entonces también viene a contribuir, y yo siempre estoy en ese proceso de contribuir en el aprender (Docente, Lafkenche, Tirúa).

De estos relatos pueden desprenderse la idea de semi-hablante al aceptar la condición de no hablar fluidamente la lengua. A continuación, se observa una narrativa donde se presentan tres tipos de hablantes en una comunidad (fluidos, semi-hablantes y parciales):

Mi cuñada con su esposo, son los 2 muy fluidos, hablan, se manejan muy bien en la lengua, en su lengua. Mi otra cuñada igual, pero yo le he preguntado, ella me dice que sí, ella me dice que entiende mucho el mapuzugun, pero hablarlo todo así no puede todavía, pero si cuando escucha 2 personas que están hablando en mapuzugun ella entiende y sabe lo que están hablando, pero todavía no sabe como expresarlo. Mi esposo igual, él igual dice que a veces hay cosas que no entiende, pero sí, él habla, él me dice que no habla mucho, pero yo creo que me engrupe, porque yo lo he escuchado hablar y habla muy bien (Apoderado, Wenteché, Ercilla).

En secciones anteriores, los ejemplos representan dos casos de semihablantes, pues su nivel de fluidez en la lengua se mezcla con el español. Pero, además, se observan, en ambas narrativas, elementos que llaman a pensar que estos dos actores claves fueron en algún momento recordadores, pues narran sus experiencias de cambio lingüístico por motivos migratorios y laborales.

En contexto *Nagche*, se puede encontrar hablantes que comprenden el mapuzugun y tienen diversidad en su producción, no obstante, existe la percepción de poder moverse en ambas lenguas con una competencia activa en las dos lenguas:

Y yo con un adulto que me hable mapuzugun, a veces yo me bloqueo, por el hecho de que yo siento que yo lo aprendí en la universidad. Antes yo igual tenía curiosidad de aprender, siempre tuve ganas de aprender el mapuzugun, entonces yo le decía: pero papi, dílo de nuevo, dime de nuevo la palabra, y él me decía: no. Jajaja. Y yo: cómo se dice.... Y a veces intentaba escribirlo, pero no sabía cómo leerlo de nuevo. Entonces... pero había palabras que sí decía mi papá, algunas palabras que sí las decía. Y eso es lo otro, que un hablante del castellano con un hablante del mapuzugun.... Por ejemplo, mi mamá habla más mapuzugun que mi papá, yo creo, porque ella no se da cuenta que habla mapuzugun, pero como yo igual hablo mapuzugun, le voy hablando y la escucho. A veces vamos a Temuco o al pueblo, y ella va hablando todo el rato en mapuzugun, Y ahí de repente yo... como es mi mamá, yo no distingo si ella va hablando en mapuzugun o en castellano, yo le voy hablando... a veces le hablo en mapuzugun, otras veces en castellano, porque a veces no sé usar la palabra correcta que quiero usar, en mapuzugun. Entonces eso me ha pasado (Docente, Nagche, Galvarino).

En zona *Pewenche* se evidencia que, en general, los semihablantes son personas que desde pequeños aprendieron el *chezugun* en sus hogares, porque sus familias usaban dicha lengua, pero también desde pequeños, -sobre todo al iniciar la escolarización-, comenzaron con el aprendizaje del castellano, siendo este último el que primó, tal como relata un entrevistado: “El mapuzugun es mi primera lengua, y con el tiempo aprendí el español, y bueno, eso me fue... Como ahora, se me hace más fácil comunicarse fluidamente en español que en mapuzugun” (Miembro de la comunidad, Pewenche, Alto Biobío).

5.2.1.3 Hablantes terminales o parciales

Este tipo de hablante se puede deducir del siguiente relato: “Yo no sé hablar mapuzugun, pero entiendo” (Apoderado, Wenteché, Temuco). Se presentan también en las diversas comunidades rurales, “[usted habla la lengua] No, lo básico, muy poco. Entiendo un poco, pero no lo hablo, pero si algunas cosas me las hablan las entiendo” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla) “[gente que hable entre 30 y 45] Yo creo que gente que hable... más entienden que hablen. Entienden sí, pero hablarlo, no” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).

En el siguiente ejemplo, se observa este tipo de hablante.

Yo no hablo mucho el mapuzugun, pero si entiendo hartito, pero si la gente más, los que están quedando, los más adultos, ellos sí conversan, y uno queda admirado de como ellos hablan, igual como le digo, se ha perdido hartito, no es lo mismo como era antes, cuando yo crecí me mandaban y me pedían las cosas solo en mapuzugun y ahora se ha perdido eso (Apoderado, Nagche, Traiguén).

5.2.1.4 Hablantes rememorantes y fantasmas

En las narraciones de los entrevistados se reconocen transversalmente experiencias traumáticas o de discriminación por ser hablantes de la lengua, directa o indirectamente señaladas. En el estudio, estos tipos de hablantes también aparecen a partir de las interpretaciones de las narrativas, un ejemplo se aprecia a continuación: “No. Mi mamá habla bastante fluido, pero por mi parte sé poco” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla). En este relato se infiere que la lengua no fue entregada a este hablante por parte de su madre, un hablante fluido. Otra forma de manifestación de la categoría es a partir del recuerdo de experiencias que llevaron a tomar la decisión de suspender la transmisión y socialización de la lengua:

Sí. Pero no al nivel que se veía antes, mi mamá decía que cuando ella era joven era muy discriminada, por eso que la abuela trataba de que no lo hablara, pero ahora, como te decía, hemos estudiado, hemos ido dando vuelta esa situación (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla).

Se observa, en el ejemplo, que la entrevistada no es hablante a pesar de tener abuela y madre hablantes, se destaca la experiencia de discriminación que motivaba la prohibición de hablar la lengua.

La categoría de hablante ‘recordador’ se presenta en casi todos los casos, tiene una relación muy directa con los procesos de transmisión de la lengua. Los ‘hablantes fantasmas’ son un tipo de recordadores, su diferencia está en que niegan hablar la lengua minorizada, aunque sean fluidos. Este último tipo puede ser prototípico en situaciones urbanas, pero también en la comunidad. Un punto a favor de estos hablantes es que al generar cambios en sus actitudes lingüísticas logran la concientización de que perderla es una cuestión negativa y entonces puede activarse el proceso de re-adquisición y se transforman en actores importantes para los procesos de revitalización. Los relatos de las experiencias traumáticas con la lengua surgen en los distintos casos que se han analizado:

Ahí tengo varias historias de racismo, terminé la educación, y la educación con mis viejos que fueron golpeados y castigados por el hecho de hablar mapuzugun en una comunidad, entonces desde ahí ya parte todo mal, y claro también como una forma de cuidarme mi mamá, siento yo, que también no me enseñó tanto mapuzugun como yo hubiese querido (Educador tradicional, Wariache, Santiago).

Sí, así es. Hace bastante... unos años atrás se perdió porque nuestros abuelos querían que nuestros papás, en este caso mí papá, no quería que... o sea no le enseñaron, así como le enseñaron al abuelo. Yo lo he visto en muchas otras familias que ellos trataron de no enseñarles para que después no sufrieran algún tipo de discriminación o no pudieran entender la lengua castellano (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).

Se observan narrativas que tienen en común experiencias de discriminación y maltrato vivido por generaciones mayores, lo que activó sus reservas frente a la enseñanza y transmisión de la lengua.

Para finalizar, solo hay que mencionar que también hay casos de hablantes fantasmas, estos son aquellos que niegan la lengua y, en casos extremos, la identidad: “Yo pienso que los mayores saben, el tema es que no lo hablan, no quieren hablarlo, no quieren sacarlo” (Actor clave, Wenteche, Temuco).

5.2.1.5 Las categorías de hablantes para la revitalización

5.2.1.6 Neohablantes

Este caso prototípico no se encuentra entre los relatos de este estudio. Se sabe de la existencia de neohablantes adscritos principalmente a agrupaciones urbanas de Temuco, Concepción, Santiago y Puerto Montt.

5.2.1.7 Recuperantes

Esta categoría es autodesignada, de allí su valor. Aparece en el caso de la comunidad educativa de Puerto Montt, en el relato de educadoras tradicionales.

Como bien se observa en el relato, los jóvenes se inician en la lengua “para poder rescatar lo propio”, lo que también es apuntado en la narrativa de la otra educadora tradicional:

Por lo menos yo me incluyo, yo no soy experta en la lengua porque, como digo, uno está rescatando todo eso, y eso se demora un poco porque es complejo y es difícil también. Más cuando uno está, entre comillas, más viejita. Entonces y así tenemos muchos educadores también, pero tienen otra sabiduría, cierto, de cómo trabajar, de cómo trabajar el reciclado, cómo trabajar la siembra, cómo podemos hacer un invernadero, entonces hay diferentes habilidades que tiene cada educador (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt)

Se observa que la educadora sostiene que ella también está rescatando la lengua, al igual que los jóvenes. Pero, además, se añade el rescate de “otras sabidurías”. La categoría de recuperante debe entenderse en el marco de procesos de reclamación del patrimonio lingüístico y cultural. A través de ella se evidencia que algo se perdió y que se ha emprendido un proceso de recuperación de aquello perdido, como se observa a continuación:

Los jóvenes están como rescatando y empapándose de también de la fonética del territorio *Williche*, que es el *chezugun*. Y entonces ahora estamos en esa misma disyuntiva, digamos, de esta conversa, que tenemos también de decir qué es lo que vamos a enseñar nosotros ahora en nuestras escuelas. Si va a ser sólo el mapuzugun o también vamos a utilizar la variante (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

Este caso se presenta en la voz de las dos educadoras, quienes integran redes vinculadas con la temática educativa y de rescate. Se trata de agrupaciones o asociaciones encapsuladas, más bien cerradas.

Una tendencia que aparece en este contexto es la idea de que los recuperantes o rescatadores son los niños que ahora tienen la lengua en las escuelas y, por tanto, ahora en ellos descansa el futuro de la lengua. Estas ideas deben interpretarse como una actitud ciertamente negativa hacia la lengua por parte de las familias, pues, en cierto sentido, se quitan responsabilidad en el proceso y “descansan” en la escuela y los niños como elementos de promoción cultural y lingüística. Analícese con este foco el relato. Esta percepción también se refleja en la siguiente narrativa, común entre los apoderados de las diversas comunidades rurales:

Mira, nosotros como familia estamos empeñados en que esto sea... que nuestros hijos puedan aprender mapuzugun, y ojalá sean hablantes, porque están en una etapa todavía donde no tienen tanta información en su intelecto y pueden aprender de manera más fácil. No así nosotros que ya tenemos una avanzada edad. No somos tan viejos, pero igual nos cuesta poco más que a los niños (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).

5.2.1.8 Aprendientes (aprendices)

Esta categoría se presenta en todas las comunidades. Así se aprecia en diversos relatos, “hay gente joven que también está aprendiendo el mapuzugun” (Actor clave, Wenteché, Temuco). Se trata principalmente de personas jóvenes que buscan fortalecer la identidad y recuperar la lengua (de aquí que puedan considerarse como recuperantes y neohablantes). Los contextos de aprendizaje en que surgen estos actores derivan de cursos y talleres formales de enseñanza de la lengua. Estos cursos son promovidos por diversas instancias e instituciones, desde grupos civiles organizados hasta instancias de gobierno. Según lo comentado por los entrevistados, corresponde en su mayoría a jóvenes que por interés propio han comenzado a aprender la lengua: “Lo otro que ha sido enriquecedor, hay muchos exalumnos... dos o tres, exalumnos que han sido parte de la formación, que están en proceso de *machi*, entonces es aún más enriquecedor porque se comprometen”. (Docente, Wenteché, Temuco). En otros casos también se comenta que hay adultos, aunque en menor medida, que participan en talleres e instancias tradicionales:

A mi hija, los llevan a *Mahuidache*, entonces le hacen actividades, mi hija, de hecho, juega *palín* en el colegio, y mi hija también... grabaron un disco en mapuzugun, entonces ahí estuve yo en la ceremonia que fue súper bonita... Grabaron un disco con niños de distintos colegios, y lo hicieron en el *Mahuidache*, con niños como de 8 colegios de la comuna (Apoderado, Wariache, El Bosque).

También se reportan aprendices en Puerto Montt, donde como se ha visto previamente, hay jóvenes que están en proceso de recuperación:

O sea, yo sé un poco porque no soy experta, porque uno el día a día, cierto, le va ayudando el aprendizaje. Es el día a día. No es que uno aprendió un poquito y eso lo olvidó. Todos los días uno tiene que ir estudiando, todos los días tiene que ir leyendo, buscando información. Eso es lo que yo hago para poder entregarle a mis niños, cierto, lo que ellos necesitan. La XX igual, ella habla harto más, pero hay cosas que también está todavía endeble, dice ella, porque así es el proceso. No es que como le digo yo, uno va a llegar y va a aprender, sobre todo ya en la edad de nosotros. Yo por lo menos empecé en esto hace alrededor de ocho años, siete, ocho años, solo con música y de ahí de a poco me fui interiorizando, aprendiendo, buscando. Y como le digo, es un trabajo del día a día. Yo todos los días, todos los días busco información (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

Se evidencia que la educadora está en proceso de aprendizaje de la lengua. Explicita, además, que es un proceso que se ha facilitado a partir del estudio y la música. También se señala que la otra educadora tradicional también está en proceso, pero su nivel es más avanzando “Yo estoy aprendiendo, aprendiendo. Siempre digo estoy aprendiendo junto con mis niños” (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

En una escuela del sector norte de Tirúa, también se reportan personas que están en proceso de aprendizaje de la lengua. Los relatos explicitan que hay diversos talleres dirigidos al público de la comuna donde se enseña la lengua, también se evidencian las estrategias de enseñanza de la lengua como L2. En estas instancias, aquellos actores que han tenido un avance competente en la lengua se posicionan como potenciales neohablantes; sin embargo, los que llegan a este nivel no son la mayoría:

Sí hay grupos, pero como te digo [no aprenden de] la forma tradicional, la forma ya más como de educación... como se enseñan en los colegios o en la universidad. Esa es la forma [...] porque es una forma que nosotros nos acostumbramos a aprender... Y que se nos hace fácil (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).

En este caso, también se puede aplicar la reflexión previa sobre el compromiso de los adultos con mantención de la lengua y la responsabilidad de la escuela y los niños de aprenderla y conservarla. En esta dinámica, se observa que los apoderados, y adultos en general, presentan lo que podría ser una valoración positiva de la lengua y la cultura que no se traduce en la acción de tomar un taller o curso de la lengua. En los relatos se comenta que no son muchos los participantes en los cursos y talleres, que son grupos reducidos. Es evidente que las formas de vida moderna y los factores externos permean las disposiciones de los actores hacia la lengua (estos elementos se abordan en las dificultades para el uso y aprendizaje del mapuzugun).

En la zona de Lanco, según evidencian los testimonios, se aprecia de los jóvenes y niños una actitud favorable en relación con los aprendices y eventuales nuevos hablantes en el territorio. En el sector *Williche* de la carretera austral, existe baja vitalidad de la lengua y poco interés en aprender, salvo excepciones de personas del establecimiento y comunidad educativa, quienes, a través de

actividades de autoaprendizaje/talleres, han logrado aprender cosas básicas del mapuzugun como saludos y *chalin* o *pentukun* de presentación, pero en general no existen aprendientes que puedan hablar de forma fluida el mapuzugun:

...los demás, gente como yo por ejemplo, una señora de cincuenta y tantos, estamos estudiando en pequeños cursos, de una forma autodidáctica, pero no construimos un discurso. Yo por lo menos no me puedo parar y dar un discurso, yo puedo hacer una presentación, pero, así como que yo vaya a exponer, eso no pasa (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt)

Considerando la poca vigencia de la lengua en el territorio, es menester señalar el caso de un grupo de personas en proceso de aprender la lengua. Se trata de personas que no hablan el mapuzugun, pero que por las actividades que realizan lo escuchan o se relacionan de forma esporádica con la lengua, en este contexto, por ejemplo, una de las personas entrevistadas manifiesta que ha debido aprender a saludar en mapuzugun, puesto que así se estila en las reuniones o *trawun* de las agrupaciones indígenas en las cuales participa al interior de la comuna de Puerto Montt: "...así es, ir aprendiendo en el camino, porque yo no sabía nada y ahí comencé a aprender lo mas básico, la lengua, el agradecer, el buenos días, las frases más recurrentes en una reunión, en un *trawun*" (Apoderado, Williche, Puerto Montt).

5.2.1.9 Una nota sobre el bilingüismo. Un acercamiento a la ideología del bilingüismo

En este contexto, en el presente estudio se observa la presencia de la ideología del bilingüismo positivo v/s el negativo. En el siguiente relato se evidencia la conciencia de esta ideología del bilingüismo, en este caso se trata de una reflexión que muestra precisamente las ideas previamente señaladas:

(...) entonces, a la gente le molesta porque ellos creen que los están pelando y eso no es así. Mi pregunta es, por qué ellos, siendo que nosotros somos de acá, la raza mapuche, de acá, desde que se hizo este mundo, es decir, en este mapu siempre ha existido el mapuche, ¿Por qué la gente no se molesta cuando los gringos, extranjeros vienen y hablan puro en su idioma? Saludan, hablan. Eso me duele, pero yo soy mapuche, y voy a hablar mapuche, siempre (Actor clave, Wenteché, Temuco).

Otra posición discursiva es la de los hablantes de la lengua, quienes, si bien comprenden la buena intención por parte de los profesores y profesoras de la escuela hacia la enseñanza de la lengua y la cultura, tienen una mirada crítica de la incorporación aislada de palabras de la lengua, sobre todo si esto es impulsado por personas que no son mapuche, puesto que, en su opinión, la lengua debería ser enseñada por los ancianos de la comunidad, tal como plantea la siguiente entrevistada:

La verdad es que aprender, significa aprender de los viejos, de los mayores, el mapuzugun más perfecto, porque a través de la escuela uno aprende a decir algunas cosas no más, pero el

conocimiento está en la comunidad, en la gente mayor, es lo que yo he ido aprendiendo a través del tiempo (Actor clave, Wenteché, Temuco).

A juicio de los hablantes, al pronunciar palabras aisladas se pierde el respeto y sentido de la lengua, produciéndose uso inadecuado al utilizarlas sin considerar el “verdadero significado de las palabras” o para hablar de creencias religiosas o culturales que no son propias del pueblo mapuche, tal como argumenta uno de los entrevistados: “...hemos perdido el sentido de las palabras las usan pero sin respeto y sin contexto, por ejemplo, hay algunos que llegan, *wigka* y mapuche, usando palabras pero hablando de su Dios, usando palabras nuestras que no corresponden” (Actor clave, Wenteché, Temuco). En estos relatos se observa que la solución bilingüe que implique la enseñanza de la lengua en la escuela no tiene una valoración positiva por parte de algunos actores. Se deja apreciar una forma de esencialismo hacia la lengua y la cultura que no aporta para los procesos de conservación de la lengua y su revitalización.

Otra tendencia que deja ver la conceptualización del bilingüismo entre los entrevistados tiene que ver con la valoración de las lenguas que se enseñan para formar al sujeto bilingüe. Así, por ejemplo, la afirmación que sostiene que la lengua mapuche no es útil o funcional, por lo que su aprendizaje no es relevante, porque no hay con quien interactuar o practicar.

Yo actualmente estoy haciendo un doctorado y en el doctorado me piden una segunda lengua para poder doctorarme, y entre esas segundas lenguas, por supuesto, no está el mapuzugun como posibilidad, por lo tanto, de que me sirve a mí en términos concretos, más allá de la cuestión personal, espiritual, de movimientos, utópica incluso, de aprender el mapuzugun, sino en términos concretos y materiales, muy poco me sirve, para los fines concretos y materiales que yo debo resolver (Miembro de la comunidad, Wariache, Santiago).

En este escenario, se sostiene que es más útil el aprendizaje de otras lenguas en lugar del mapuzugun, lo que se traduce en la ideología del bilingüismo español-mapuzugun como algo negativo y poco funcional, en contraposición al bilingüismo español-inglés, como se ven en los siguientes casos:

Creo que está bien que enseñen la lengua mapuche, porque donde nosotros vivimos, mi hija es de apellido mapuche y me gustaría que ella aprendiera muy bien la lengua, en ese aspecto yo feliz, bien recibido la enseñanza, todo lo que enseñen y por eso apoyo a mi hija. Pero también siento que el inglés lo dejan de lado, si bien siento que este año tenemos un excelente profesor, es poco el tiempo que le dedican al inglés, porque si usted lo considera, usted que ha ido a la universidad, el inglés es un ramo importante si ellos pretenden ir a futuro a una universidad o donde vayan, a otro colegio, quizás no van a tener mapuzugun y va a ser prioridad el inglés (Apoderado, Wenteché, Ercilla).

Se debe destacar que esta ideología se presenta principalmente en zonas urbanas, ciudades y pueblos, y casi no aparece en los contextos rurales.

En cuanto al fenómeno del translenguar, cuando se recurre a la idea de tipos de mezcla o formas de cambio de código, implícitamente se hace referencia a esta cuestión. La percepción sobre esta práctica también es diversa y puede conceptualizarse como algo positivo o negativo: “Se habla en mapuzugun, se habla en *wigka*, se habla champurreao también, y al menos donde yo participo se respetan todas las formas” (Educador tradicional, Wariache, Santiago). Aquí se cita un ejemplo de posición positiva hacia la práctica. La práctica del translenguar aparece en distintos casos: “Lo he escuchado, pero solamente en personas adultas, y cuando quieren conversar algo entre ellos, algo personal, no es que vayan conversado normal...de repente como un tema más privado lo conversan en mapuzugun, o de repente mezclan palabras...” (Apoderado, Wenteché, Temuco).

Esta práctica tiene una etiqueta establecida por los propios entrevistados, y que es conocida en estos contextos, champurria:

Yo todavía lo veo, pero siempre entre personas mayores. Los más jóvenes difícilmente, haría la separación, hasta los 15 años, de los 15 a los 20 y de ahí para arriba. Bajo los 15 es difícil escucharlo, que los niños conversen entre ellos en mapuzugun, casi no. De ahí hasta los 20 años si un poquito más. Y ahí en los adultos si se ocupa bastante todavía el champurria. Hemos tenido harta influencia, entonces también van cambiando conceptos, nosotros podemos ir adquiriendo de ellos, y ellos también van adquiriendo lo de nosotros, porque así también se pueden relacionar con el mundo *wigka*, que es mayoritario (Apoderado, Nagche, Traiguén).

Otro relato donde se explicita el translenguar presenta a continuación:

El castellano predomina, porque son todos hablantes nativos de castellano. Entonces, uno va con esta segunda lengua ahí aportando y tratando de ir avanzando, pero si el predominante al menos en todos los espacios, acá en Santiago... excepto en algunos espacios más “mapuchizados” ahí es donde prioriza un poco más el mapuzugun (Educador tradicional, Wariache, Santiago).

5.2.1.10 A modo de síntesis de: Hablantes fluidos

Para finalizar esta sección, hasta aquí, los estudios sociolingüísticos sobre el mapuzugun realizados en Chile²² no han considerado esta categoría en su complejidad, y menos el bilingüismo desde esta posición. En los estudios sociolingüísticos tradicionales de la lengua no se atiende a esta taxonomía de hablantes. Se puede sostener:

- a. Se observa que existe una diversidad de tipos de hablantes que emergen durante procesos de desplazamiento lingüístico. Los hablantes fluidos son principalmente adultos mayores y su número es minoritario. Hay pocos casos de hablantes fluidos jóvenes. Especialmente

²² Gunderman et al. 2009; 2011; Wittig, 2009; 2011; Wittig y Caballero, 2018; Alonqueo et al. 2017; Wittig y Alonqueo, 2018; Olate et al. 2013; Zúñiga, 2007; Zúñiga y Olate, 2017; Teiller, 2013; Teiller et al. 2015; 2016, entre otros.

importante y explicativo para el proceso de sustitución es la categoría de hablantes rememorantes y fantasmas, quienes son los principales movilizados del quiebre de la transmisión generacional de la lengua debido a las experiencias de prohibición, censura y discriminación que vivieron como hablantes.

- b. Existe un dominio que puede resultar provechoso para los procesos de revitalización de la lengua. Se trata del ámbito de los neohablantes, los recuperantes y los aprendices, todos potenciales agentes positivos para conservar y revitalizar la lengua. Estos son fundamentalmente jóvenes que participan en instancias de enseñanza de la lengua como L2, pero como tales, también son objeto de discriminación por parte de hablantes fluidos de la lengua (como se verá en el apartado de actitudes).
- c. Emerge un imaginario de parte de los padres, de contextos rurales principalmente, quienes por distintos motivos no adquirieron la lengua, que dice relación con la esperanza de que sus hijos logren mantener la lengua y la cultura, no así ellos.
- d. Un dominio muy poco relevado en la gran mayoría de los estudios lingüísticos y sociolingüísticos de la lengua tiene que ver con las concepciones o creencias que se tienen hacia el bilingüismo. Se observa que el imaginario aquí tiende hacia la conceptualización positiva o negativa del bilingüismo mapuzugun-español. De la mano aparece el fenómeno del translenguar, que en este estudio se observa en las distintas formas que adopta la mezcla entre mapuzugun y español. Es un hecho presente que forma parte del repertorio de formas comunicativas de los hablantes.

Al tomar la situación, y observarla en todas las comunidades educativas que componen esta muestra, en la tabla 6 se puede observar que la dinámica de los tipos de hablantes presenta cierta diversidad que puede analizarse a partir de los siguientes ejes:

Tabla 4. Tipos de Hablantes

Región	Metropolitana		Biobio		
Identidad territorial	Wariache		Lafkenche		Pewenche
Tipos de hablantes	Urbana 1	Urbana 2	Rural 1	Rural 2	Rural 1
Fluidos mayores	-	-	+	+	+
Fluidos jóvenes	-	-	-	-	+
Semihablantes	-	-	+	+	+
Parciales	-	-	+	+	+
Rememorantes y fantasmas	-	+	+	+	-
Neo-hablantes	-	-	-	-	-
Recuperantes	+	-	+	-	-
Aprendientes	+	+	+	+	+

Región	La Araucanía					
Identidad territorial	Nagche		Wenteche	Pewenche	Wenteche	
Tipos de hablantes	Rural 1	Rural 2	Urbano 1	Rural 1	Urbano 1	Rural 1
Fluidos mayores	+	+	+	+	-	+
Fluidos jóvenes	+	-	+	+	-	-
Semihablantes	+	+	+	+	-	+
Parciales	+	+	+	+	-	+
Rememorantes y fantasmas	+	+	+	+	-	+
Neo-hablantes	-	-	-	-	-	-
Recuperantes	-	-	-	+	+	-
Aprendientes	+	+	-	+	+	+

Región	Los Ríos		Los Lagos		
Identidad territorial	Williche		Williche		
Tipos de hablantes	Rural 1	Urbano 1	Urbano 1	Urbano 3	Urbano 3
Fluidos mayores	+	-	-	-	-
Fluidos jóvenes	-	-	-	-	-
Semihablantes	+	-	-	-	-
Parciales	+	-	-	-	-
Rememorantes y fantasmas	+	-	-	-	-
Neo-hablantes	-	-	-	-	-
Recuperantes	-	-	+	-	-
Aprendientes	+	+	+	-	-

Fuente: Elaboración propia.

- a. **Eje urbano/rural.** Se observa que en entornos urbanos aparecen más relatos que indican la existencia de aprendientes y recuperantes. Esto se observa, por ejemplo, en Santiago, Puerto Montt y Temuco. Sin embargo, también se extrae de las narrativas, que en todos los territorios hay aprendientes de la lengua. Por otro lado, hacia el polo rural, se observa una diversidad de hablantes, pero se precisa, por ejemplo, que entre los fluidos el segmento generacional predominante es el de los mayores.

En un ejercicio de aproximación al escenario, de las 16 comunidades educativas que componen esta muestra, los tipos de hablantes fluidos mayores aparecen en 7. De estas 7, solo en 3 hay hablantes fluidos jóvenes, que desde una perspectiva de mantención de la lengua son claves. En las otras 4 comunidades que reportan hablantes fluidos no se reportan jóvenes que tengan esta característica. En estas mismas 7 comunidades se explicita la diversidad de tipos de hablantes, lo que pueden interpretarse de dos formas. La primera, la lengua aún persiste en estos entornos y se mantiene y, la segunda, el proceso de desplazamiento lingüístico sigue su curso en el marco de los factores macro y micro que envuelven a la sociedad minorizada. Si se considera esta segunda interpretación, puede entenderse con mayor claridad la situación que se refleja en las restantes 8 comunidades educativas, que se ven situadas en contextos urbanos donde, pensando en el mercado lingüístico, la lengua minorizada no representa un valor para el acceso y la movilidad social.

A pesar de este escenario negativo, debe resaltarse que es en las zonas urbanas donde aparecen más aprendientes, recuperantes y neohablantes, quienes necesariamente deben estar conscientes de la situación de vulnerabilidad de la lengua y del valor cultural e identitario que esta tiene.

- b. **Eje regional.** De las cuatro regiones que comprenden la muestra, en la región de La Araucanía se da mayor presencia de tipos de hablantes; en la zona del Biobío también aparecen, pero restringido al segmento generacional ya sabido. En la región de Los Ríos se observan diversos tipos de hablantes en el caso de la comunidad educativa rural. En Santiago y en la región de Los Lagos, se presenta el predominio de aprendientes y recuperadores.
- c. **Eje identidad territorial.** Puede observarse que en las zonas de la región de La Araucanía hay una dinámica de asociación que mantiene tipos de hablantes que permiten la mantención de la lengua. Así, la identidad *Nagche* que se observa en las comunidades educativas rurales presenta mayor cantidad de hablantes fluidos, lo que se evidencia en la cantidad de entrevistas en mapuzugun realizadas, lo mismo ocurre con la identidad *Pewenche* que muestra también esta tipología con hablantes fluidos. La identidad *Wenteche* muestra una diversidad que puede asociarse a su condición de urbanidad. En cuanto a la identidad *Lafkenche*, se observan también tipos de hablantes fluidos, pero mayores. En la región Metropolitana, donde se posiciona la identidad *Wariache*, también predomina el castellano con algunos elementos en mapuzugun, cuestión que también ocurre con los *Williche*.

5.2.2 Rol de los hablantes

Esta tendencia no aparece en todos los casos, solo en algunas comunidades se observa que existe una suerte de jerarquización que va de la mano con las generaciones y las funciones socioculturales vigentes. Ancianos, hablantes fluidos de la lengua, y algunos adultos también comparten este rasgo. Por lo general, esta categoría se relaciona con funciones políticas y espirituales relevantes que aún se practican en la comunidad:

Los *kimche* que todavía hay, todavía están aquí en este territorio, aún los que todavía tienen la lengua... este ¿cómo se llama? mantener la lengua, ellos hablan en puro mapuzugun, en *chezugun*. Sí, lo hablan bien ellos. Yo tengo un primo que él es hablante. Él habla bien la lengua y él heredó este conocimiento por parte de mi tío, de mi abuelo. Mi tío era el *logko* de aquí de la comunidad (...) y era el *logko* de aquí de la comunidad. Y también él me dio la oportunidad de enseñarme, pero lamentablemente no me he podido acercarse a él por el tema de la pandemia (Actor clave, Lafkenche, Tirúa).

En algunas comunidades, la función social no se asocia a ser hablante, como, por ejemplo, en el caso de Renca, donde al no existir hablantes nativos en la comunidad, los dirigentes de las organizaciones que existen no necesariamente deben hablar mapuzugun. A diferencia de esta comunidad educativa, en la comunidad de El Bosque se observa una dinámica distinta, pues las ceremonias mapuche que se hacen en *Mahuidache*, a las cuales son invitados estudiantes y apoderados del establecimiento, son dirigidas por personas que hablan mapuzugun. En este contexto, y de acuerdo

con lo relatado por personas vinculadas al centro ceremonial, es una condición que quienes lideran las ceremonias, sean personas que hablan la lengua, tal como cuenta una de las entrevistadas:

Las ceremonias generalmente son como... eso está establecido, que en realidad se realiza todo en mapuzugun, y las personas que manejan la lengua con fluidez son los que están generalmente adelante, conduciendo, son los que están de alguna manera a cargo de la ceremonia y cumpliendo un rol importante, ya sea como *gillatufe* o *llancafe*, en el caso del *gillatun*, y en el *llellipun*, es quien finalmente hace el *llellipun* y otros acompañamos con música, con instrumentos (Miembro de la comunidad, Wariache, El Bosque).

Otra tendencia es la que se da en Paillaco, donde si bien no se aprecia la existencia de hablantes del mapuzugun al interior de las comunidades locales, es la presencia de las personas que hace poco tiempo han arribado al sector provenientes de “otra parte”, aun cuando no aparece mencionado con un papel tan preponderante, pareciera ser que estas personas vienen usando la lengua con mayor frecuencia en encuentros más amplios de comunidades.

En otros casos, esta relación hablante y papel sociocultural es efectiva. Esto se puede ver, por ejemplo, en el relato de una educadora tradicional, quien identifica a los mayores como los principales hablantes en las ceremonias tradicionales:

May tani fūta ke che kūme zugun niegün inche ta re weluken, me falta todavía feymu ka kom chi antü llellipuken tani fūta chaw eluyan ta kūme kimün, kūme rakiduum feymu ka kūme zugal ka. (Sí nuestros ancianos tienen muy buen hablar, yo lo tengo más o menos, me falta todavía, pero todos los días yo hago oración al padre Dios para que me de una buena sabiduría, un buen pensamiento y así yo pueda hablar bien) (Educador tradicional, Nagche, Traiguén).

Lo que se destaca de aquí es que los mayores hablan en estos ámbitos ceremoniales. Es evidente que las interacciones y prácticas en mapuzugun, en estas instancias formales, no las puede gestionar una persona con un conocimiento receptivo de la lengua y quizá tampoco, de forma plena, un semi-hablante.

Otro elemento relevante tiene que ver con que los roles se vinculan a los hablantes, pero estos no necesariamente a los roles. La transmisión de las funciones socioculturales es también un ámbito que debe mirarse desde la mantención o desplazamiento de las actividades culturales protocolares tradicionales y sus procesos de transformación. La narrativa de la educadora tradicional muestra un componente generacional y de transmisión de roles que no debe dejarse de lado.

En general, las comunidades que tienen autoridades tradicionales vigentes y ceremonias formales cuentan con hablantes de la lengua para dirigir dichas instancias, pero, así como la lengua tiene procesos de transmisión, también tiene que darse la transmisión de estos papeles. Por ejemplo,

“Acá las *papay*²³ hablan harto *mapuzugun*. Acá igual se hacen harto las ceremonias, *gillatun*, entonces todavía se escucha el *mapuzugun* muy fluido en la comunidad” (Apoderado, Nagche, Traiguén). El relato enfatiza que las mujeres mayores hablan la lengua y, por lo tanto, cumplen papeles culturales relevantes. En varios casos se comenta que cuando falta una autoridad tradicional como la *machi*, se va a buscar a otra comunidad. En las comunidades educativas, cuando se celebra el año nuevo mapuche y/o se realiza alguna otra actividad cultural se invita a los agentes tradicionales a participar. En territorios urbanos, se implementan las mismas acciones.

Otros casos son aquellos en los que se reportan neohablantes, como en la comunidad educativa de Puerto Montt, donde se relata, por parte de las educadoras tradicionales, la presencia de jóvenes recuperantes de la lengua y la cultura que han implementado una serie de acciones para recobrar la lengua del territorio. En estos casos, la función del hablante está asociada a su agencia por la reclamación de la lengua y la cultura:

Sí, aquí tenemos como le digo don (...), cierto. Tenemos a los hermanos (...) también, cierto, que es del territorio de aquí de Alerce y otros que están en recuperación de terreno, cierto, por allá por Fresia. No si acá hay varios. Especialmente los jóvenes que ellos tienen, a lo mejor, entre comillas, más tiempo que uno, entonces se enfocan mucho más y están ahí a full. Pero sí, acá hay muchos y en San Juan de la Costa, cierto, que ahí está todo, todo sale de ahí. Todo ese *kimün* sale de ahí. Entonces se hacen internados también. Internados lingüísticos (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

Esta tendencia debiera ser más frecuente en espacios urbanos, tal como puede observarse en las narrativas de diversos entrevistados de Temuco: “Como te decía, participando a través de cursos fundamentalmente... Cursos de la universidad fundamentalmente. En la Católica, como te dije, cuando yo ingresé a intercultural, tuve dos sem.... No, a ver, cuatro semestres en intercultural” (Actor clave, Wariache, Temuco).

Si bien no se apunta cabalmente a la idea de agencia, lo que se deja ver en este relato es que hay instancias en las universidades y otros lugares donde se puede aprender la lengua. La cuestión aquí es considerar esas instancias de cursos y las personas que están detrás de ellas que, seguramente, son activistas por la lengua, quienes se coordinan y articulan para generar instancias de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Una situación también puede acercarse a la idea de que el rol cultural tradicional no implica agencia de hablante, pues estos roles también sufren dinámicas de desplazamiento:

Muy poco *lamgen*, especialmente tengo, yo que soy *logko*, los dirigentes la mayoría son hermanos evangélicos, ahora los hermanos evangélicos dentro de la historia dicen que el mapuche no es importante, el habla mapuche, porque ellos querían que el mapuche

²³ La figura femenina emerge también como un representante del habla en la comunidad. El papel de la mujer en la transmisión de la lengua es otro aspecto que no se ha explorado hasta aquí en los diversos estudios sociolingüísticos del mapudungun.

dejara el *gillatun*, dejara el *machitun*, dejara el *palin*, dejara todo, esa era la enseñanza de los hermanos evangélicos dentro de la historia, incluso la iglesia católica, dentro de la historia (Educador tradicional, Wenteché, Ercilla).

Entonces, se observan dos tendencias que relacionan hablantes y funciones socioculturales. Una que apunta a vincular funciones tradicionales con la práctica de la lengua, como en el caso de Traiguén y otra que conecta a los actores que movilizan la recuperación con procesos de aprendizaje y difusión de la lengua, tal como ocurre con los neohablantes o los educadores. En las comunidades pueden presentarse los dos casos, como se observa en los relatos entregados en la comunidad educativa de Tirúa:

*Beypikegenu egün Eymi ta chedugulimi pikegenuegün mülele ta we tripantü eyimi ta güillatuaymi pikegenu egün adümelagen chumechi güillatuki che pikegenu. Adümelkebin pichiken müten chumechi ñi güillatual. (Ellos me dicen a mí, tú debes hablar mapuzugun me dicen en las actividades que salgan como el *we txipantu* debes hacer la rogativa y nos enseñan como se debe hacer rogativa. Entonces yo les enseñé como hacer *gillatun*, pero un poco no más.)* (Educador tradicional, Lafkenche, Tirúa).

También se presenta el caso en que el papel del hablante no se vincula con alguna función cultural específica:

Nosotros como establecimiento hemos tratado de buscar oradores que a veces vayan, para comentar situaciones, leyendas, que se yo... Han ido al establecimiento y han trabajado, pero hay que buscarlos, porque no hay un liderazgo de tantas personas que tengan el manejo de la lengua, y bueno también el tiempo de ellos (Directivo, Lafkenche, Tirúa).

Otro caso que surge en territorios donde no se registran hablantes, es el anhelo o deseo que las autoridades sean hablantes fluidos de la lengua:

Ellos deberían incentivarnos más a las personas que no sabemos, yo creo, y para eso son como líderes. Entonces, ellos deberían incentivarnos más a las personas que no sabemos mucho. Eso es muy bueno, que ellos aprendan a hablar bien para enseñarla al resto de su comunidad (Miembro de la comunidad, Williche, Puerto Montt).

5.2.2.1 A modo de síntesis de: Rol de los hablantes

La asociación entre la condición de hablante y el papel sociocultural se mantiene vigente en las comunidades que conservan ceremonias, tradiciones culturales y funciones sociales. La existencia de esta relación es un indicio de conservación lingüístico-cultural. La desaparición de esta relación favorece el escenario de la sustitución.

En el contexto del desplazamiento surgen nuevas asociaciones, por ejemplo, el papel de hablante y la función de educador tradicional en el contexto escolar o el papel de (neo) hablante y la función del recuperante, como se observa en el caso reportado en zona *Williche*.

Otro elemento positivo, en este contexto, es la existencia aún de hablantes que no se relacionan con funciones. Se observa que esta situación es poco frecuente (se reporta en Traiguén, Ercilla, Galvarino, Lonquimay y en Tirúa).

Los casos de Paillaco y Puerto Montt muestran comunidades abiertas donde los hablantes se movilizan entre comunidades. Esto en el sentido de que la llegada o arribo de diversos agentes, ya sea por factores laborales o por entrega de tierras, activa procesos de interacción con la lengua, lo que es importante para procesos de revitalización.

Al tomar la situación, y observarla en todas las comunidades educativas que componen esta muestra, se observa que la dinámica de los hablantes y su asociación a papeles o roles socioculturales es también diversa y puede analizarse a partir de los ejes propuestos en secciones previas:

- a. **Eje urbano/rural.** Se observa que en entornos urbanos no existen hablantes, por lo que la asociación establecida no se puede generar. Sin embargo, hay dos tipos de orientaciones que emergen de los relatos. La primera tiene que ver con el deseo de que las autoridades tradicionales sean hablantes de la lengua, como se puede apreciar en las comunidades educativas de Puerto Montt. También, se observa que fuera de las comunidades educativas y sus territorios se dan espacios en los que transitan hablantes que se asocian a algún papel social, como se aprecia en las comunidades educativas de Santiago. En el caso de Temuco, se observa también que el papel social se vincula con procesos de revitalización.
En el eje rural, la situación es distinta, pues allí donde todavía hay prácticas culturales, hay hablantes y roles asociados, lo que se aprecia en todas las comunidades educativas que tienen este rasgo. Pero, además, se extiende hacia actores que no necesariamente tienen un rol cultural, como se ve en Lonquimay, donde se observan roles profesionales.
En un ejercicio de aproximación al escenario, de las 16 comunidades educativas que componen esta muestra, hablantes y papeles aparecen 8. Mientras que en las restantes 7 no existe esta asociación, pero sí se muestran deseos de contar con ella y en acciones fuera de la Comunidad Educativa.
Las zonas rurales que presentan esta asociación también tienen divergencias internas, por ejemplo, en Tirúa la vinculación no es tan fuerte como en Traiguén o Lonquimay.
- b. **Eje regional.** De las cuatro regiones que comprenden la muestra, en la región de La Araucanía se da mayor presencia de hablantes y papel sociocultural; en la zona del Biobío también aparecen, pero se restringe a la cantidad de hablantes y a las prácticas socioculturales vigentes. En la región de Los Ríos se observa el caso de Paillaco con el arribo de nuevos agentes y de Lanco, que es similar a lo que ocurre en los casos rurales de La Araucanía. En Santiago y en la región de Los Lagos no se exhibe tan fuertemente esta relación.

- c. **Eje comunidad educativa.** En la comunidad educativa se observa que los profesores tradicionales se asocian a la lengua. Cuestión que da relevancia a la acción de estos actores, pues se estima que el rol de estos se asocia a la difusión de la lengua y la cultura.
- d. **Eje identidad territorial.** Puede observarse que en las zonas de la región de La Araucanía hay una dinámica de asociación tendiente a la mantención de la lengua a partir de funciones sociales y ejercicio de la lengua. Así, la identidad *Nagche* (Galvarino y Traiguén), que se observa en las comunidades educativas rurales, presenta mayor mantención de papeles socioculturales, lo que se conecta con el uso de la lengua para el desarrollo de estas funciones, especialmente en ceremonias e instancias en que se ejerce públicamente el rol. Lo mismo ocurre con la identidad *Pewenche*. En estas tres identidades se añade la idea de que el papel cultural no es requisito para ser hablante. Hay otras dimensiones, las profesionales, que también se asocian a ser hablante de la lengua.

La identidad *Wenteche* muestra una diversidad que puede asociarse a la condición de urbanidad, en el caso de Temuco y Ercilla, o a estar cerca de centro urbanos. Entre estas, aún se mantienen papeles y lengua, sin embargo, hay pocos hablantes. En Temuco, no existe una relación explícita, pero sí se deja ver que el papel de activista se asocia con ser hablante de la lengua. Ercilla presenta un escenario similar al de la identidad *Nagche*, pero principalmente en las comunidades aledañas a la ciudad. En cuanto a la identidad *lafkenche*, la situación es similar a la de la comunidad aledaña a Temuco. En la región Metropolitana, donde se posiciona la identidad *Wariache*, no hay relación entre hablantes y papeles socioculturales. Entre los *Williche* se dan dinámicas diversas, en la zona de Puerto Montt se asocia lengua a activismo por la lengua, pero también emerge el deseo de que las autoridades culturales sean hablantes fluidos. En Paillaco, se observa una activación del tema a partir de nuevos agentes que llegan al territorio.

5.2.3 Formas de aprender la lengua

En este contexto, la tendencia muestra dos formas o caminos de aprendizaje de la lengua, una que sigue el curso de socialización “tradicional” para el mapuzugun, que se denominará **adquisición del mapuzugun como lengua materna** a través de procesos culturales y de socialización tradicionales (se reporta principalmente en los relatos de experiencias de los hablantes, actualmente no se desarrolla) y la otra forma es la **adquisición del mapuzugun como una segunda lengua** a partir de estrategias de enseñanza-aprendizaje formales. Por supuesto que hay formas intermedias y problemáticas que se activan a partir de lo que se puede calificar como procesos de re-adquisición de la lengua, típicos de casos de bilingüismo cíclico o de hablantes recordadores. También está la categoría de aprendientes, personas que se autodenominan en proceso de aprendizaje permanente. Estos procesos pueden darse a través de formas de socialización lingüística tradicionales, por ejemplo, si una persona vuelve a la comunidad y reactiva el habla a partir de su interacción con personas mayores, o a través de formas de enseñanza-aprendizaje formales, como un taller de enseñanza de la lengua. En el primer caso se está frente a una re-adquisición de la lengua por procesos de socialización tradicional y en el segundo a una re-adquisición por procesos formales de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto de este estudio, la tendencia que predomina actualmente es el aprendizaje de la lengua como L2 a través de estrategias formales y sus distintas formas de adopción. Las formas tradicionales de socialización lingüística solo se reportan a partir de las experiencias de vida de actores claves, miembros de la comunidad y educadores tradicionales principalmente.

El aprendizaje del mapuzugun como segunda lengua a través de talleres e internados se reporta en casi todos los casos: “Y eso. Pero igual siguen siendo grupitos pequeños... Digamos, tienen un espacio como para aprender el mapuzugun. Un grupo de jóvenes, digamos, las comunidades también han querido también aprender mapuzugun, se han agrupado” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa). Estos grupos de aprendizaje forman parte de distintas instancias: municipalidad, iglesia católica y empresa forestal, instituciones que han promovido talleres de enseñanza de la lengua y se constituyen como espacios de facilitación del mismo. A continuación, se presentan otros relatos que dan cuenta de esta forma de aprender la lengua.

Yo también tuve cursos en el sur, tuve una asignatura que se llamaba lingüística aplicada al mapuzugun, que se la hacían a los que estudiaban antropología, en la Universidad Austral en Valdivia, y ahí trabajaba la *lamgen* María Catrileo, ella me hizo clases a mí, entonces ahí yo quedé con el amor morfosintáctico, de la oración, entender esa parte, de cómo se crean las oraciones (Educador tradicional, Wariache, Santiago).

Leí un libro y ahí aprendí mucho vocabulario, también un cercano mío participó en un internado que se realiza aquí en Piedra Azul, muy cerca de aquí de (...), de donde yo vivo y ahí también le entregaron un diccionario que lo compartió conmigo y ahí he aprendido de la lengua. Y con la profesora también, ahora último (Docente, Williche, Puerto Montt).

También se observan casos de autoaprendizaje de la lengua. Debe destacarse que en estas instancias de aprendizaje no se forman hablantes fluidos de la lengua. Generalmente, se trata de cursos iniciales.

Los talleres te generaban un piso mínimo de comprensión, pero en ningún caso implicaba necesariamente un aprendizaje cabal de la lengua. Toda vez que los talleres, tenían una, dos o tres versiones, a lo más, de niveles, por lo tanto, difícilmente había un proceso de recuperación cabal de la lengua (Miembro de la comunidad, Wariache, Santiago).

En cuanto a las formas tradicionales de adquisición del mapuzugun como lengua materna, los relatos rememoran aquellas formas en que diversos entrevistados adquirieron la lengua a partir de la escucha y la oralidad. La mayoría de los hablantes fluidos y semihablantes reconoce la adquisición del mapuzugun como lengua materna al interior de sus grupos familiares: “La gente que lo aprendió, que lo maneja con naturalidad, lo aprendió no porque se lo hayan enseñado en un colegio o en la universidad, encuentro que lo hablan de forma natural, lo hablan bien, porque es nativo” (Apoderado, Wenteché, Temuco). Los entrevistados señalan haber crecido en familias cuyos abuelos y bisabuelos, y en menor medida los padres, hablaban de forma cotidiana la lengua lo que les permitió adquirirla como lengua nativa.

Los hablantes fluidos, los semi hablantes y los recordadores muy probablemente hayan seguido este proceso de adquisición: “*Tañi pu ñuke re mapuzugukebüyegün inche anülekebün chew matetuluwkebuygün kizuegün wallma nekebüñ ta kütral tati, inche allkütülekebün müten así.* (Mi madre solo nos hablaba en mapuzugun, yo me sentaba donde tomábamos mate alrededor del fuego que había, yo solamente escuchaba no más)” (Actor clave, Nagche, Traiguén).

El testimonio del actor clave da cuenta como en su infancia la única lengua que escuchaba en su casa era la lengua mapuche. Esta situación acontecía de manera natural y cotidiana e implicaba sentarse a escuchar y oír a su familia, a su madre. Por otra parte, otro testimonio refiere también al rol del padre en la transmisión de la lengua, quien se dirigía al informante solo en lengua mapuche:

Inche azümün mapudugun peñi, porque los viejo finao mi papá, mi mamá re mapuchezuguefuy kimlu inche ya de ahí mi papá empezaron a mapuchezuguaymi müten pial, entonces kimwigkazugukelabuiñ tampoco, inche peñi kim castellano zugun hasta 15 años wüla kimcastellano zugun pero anterior a eso mi papá mapuchezuguaymi pikefüy müten re mapuche zugulekefuiñ mandanmu chemu mandagele por ahí, yemege üficha kam mandagi chemurume re mapuche zuguli. (Yo aprendí mapuzugun hermano, porque los viejos finados, mi papá y mi mamá, solo hablaban en mapuzugun, yo así aprendí, ya de ahí mi papá me hablaban en mapuzugun para hablar no más, entonces tampoco conocía la lengua castellano, yo hermano aprendí castellano a los 15 años, después aprendí castellano, pero anterior a eso mi papá me decía que hablara en mapuchezugun, solo en mapuche nos hablaba, nos mandaba por ahí, traiga las ovejas, nos mandaba, cualquier cosa todo era en mapuche) (Actor clave, Nagche, Traiguén).

También se observa la caracterización de estas formas tradicionales de aprendizaje de la lengua:

Inche ta kimpan, inche ta tremün pu mapuzugun mu ka mapuche mu ñi abuelo tregümenew tañi abuelo epuwpa külawupa lonkogi ta lof mew bey eleluwponu gülam güyulayami tami mapuzugual fawpüle pigelmi amuaymi zuguaymi, wewpilmí wewpiaymi yewelayaymi piunopu tañi chacha tañi abuelo yem. (Yo me crié, yo crecí en medio del mapuzugun y en medio de los mapuche, mi abuelo me crio y socializó, él fue por dos o tres generaciones el logko del territorio, entonces me entregó las enseñanza y los consejos “no debes olvidar tu lengua, donde y cuando te inviten (a un encuentro) debes ir y hablar, y si tienes que entregar un discurso (o mensaje) debes hacerlo”, me decía el finado de mi abuelo) (Actor clave, Wenteché, Ercilla).

Se señala que nació y creció con el mapuzugun a través del habla y los consejos de su abuelo, quien lo aconsejó y entregó mucha sabiduría para ser persona y seguir con la tradición de los antiguos, así adquirió la lengua mapuche. El educador tradicional relata cómo aprendió su lengua materna, pero también se observan elementos de la trayectoria y las intermitencias del proceso, lo que conduce a la idea de que el proceso de adquisición de una lengua minorizada no puede verse de forma lineal, homogénea, con hitos equivalentes a los procesos de lenguas mayoritarias:

Yo escuchaba a mi mamá cuando hablaba, cuando saludaba, cuando hacía un pequeño *pentukun*. Entonces, yo la escuchaba y también dejé de hablar un par de tiempo cuando me fui a estudiar a la enseñanza media, dejé de hablar mapuzugun, como también en el colegio del campo, los primeros años me quitaron el habla pero yo seguía hablando en mi casa o mi mamá me seguía hablando y yo seguía escuchando, un poco, pero nunca me olvidé, y siempre escuché una bisabuela mía, que era machi, cuando iba al colegio y me dijo: Vaya al colegio, estoy contenta, estoy feliz, y toma el pensamiento de ellos para que nunca te hagan lesa, pero no te olvides que tú eres primero mapuche, pero eso me lo dijo en mapuche (Educador tradicional, Wenteché, Ercilla).

5.2.3.1 A modo de síntesis de: Formas de aprender la lengua

Se observa con claridad las dos tendencias que se presentan en relación con las formas de aprender la lengua; sin embargo, una de ellas se reporta en un tipo de discurso de la remembranza que muestra las formas de adquisición y aprendizaje de la lengua en tiempos pasados. Frente a esta forma, se distinguen estrategias formales de enseñanza de la lengua, las cuales se han ido difundiendo a partir de diversas instancias.

En este contexto también emergen imaginarios sobre la forma de aprender la lengua. Por un lado, existen posiciones que tienen la creencia de que la única manera de aprender la lengua es a través de las estrategias tradicionales: “Para aprender hay que aprender de los viejos, el conocimiento está en la comunidad, en la escuela solo se aprenden ciertas palabras...” (Actor clave, Wenteché, Temuco). Esta idea se evidencia también en el siguiente relato: “Entonces la preparación, por lo menos la que yo fui adquiriendo, fue a través del tiempo y participando en los *gillatun*, *eluwun*. Siempre participando dentro de la comunidad bien activa” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

Esta ideología contrasta con la de aquellos que piensan que la lengua se puede enseñar a través de métodos más formales y por medio de estrategias como los internados lingüísticos. Se evidencia un contraste entre percepciones. Esta posición anclada en las formas tradicionales de enseñanza no favorece procesos de revitalización de la lengua, pues se idealiza una socialización que reviste elementos culturales y distintas formas de arte verbal que, quizá, en las actuales circunstancias y modos de vida no sean prácticas permanentes.

Un elemento que puede unir estas posiciones y representar un punto de avance para la conservación de la lengua y su revitalización es la idea de sumar al proceso de aprendizaje formal de la lengua la práctica a través del acercamiento y la experiencia en actividades culturales tradicionales o por medio de distintos canales presenciales y virtuales, con el sentido de que los aprendices tengan experiencias de práctica tradicionales con la lengua, por un lado, y, por otro, de extensión hacia nuevos contextos y contenidos: “Esto de las redes sociales también es bien bonito, porque uno hace publicaciones en mapuzugun, hay foros que se han hecho completamente en mapuzugun, entonces ahí uno trata de escuchar y poder aprender también de eso que se conversa”

(Educador tradicional, Wariache, Santiago). Esta forma de aprender la lengua también se observa a continuación:

Principalmente sociales, y también en las dinámicas de algunas familias en particular, que están bastante avocados a lo que es el rescate de la lengua, entonces van aprendiendo palabras, las practican, las incorporan, y desde esa forma tratan de hacer su aporte (Docente, Lafkenche, Tirúa).

La noción de práctica puede amplificarse y no restringirse únicamente a contextos tradicionales:

Por ejemplo, el día del libro, que haya relatos de cuentos en mapuzugun, que los niños pudieran hacer relatos ahí, o muestras de libros en mapuzugun, que existan foros, por ejemplo, yo igual lo he planteado a la escuela, que existan foros de conversación de historias locales, por ejemplo, que los niños de un curso determinado pudieran exponer y que existieran preguntas, debates de repente. Eso podría ser una práctica real. El juego del *palin*, por ejemplo, que los niños pudieran salir a jugar, tener encuentros con otras escuelas y que vivan un proceso distinto del compartir con el otro o conocer a los otros. Emplear juegos dinámicos relacionados con el tema, por ejemplo, en educación física que exista rescate de los juegos tradicionales mapuche. Esas actividades se pueden hacer. No sé, hacer conmemoración a fechas importantes, relacionado con el tema mapuche, todo eso se puede hacer para que exista un realce en el tema de la enseñanza, no solamente de la lengua, sino del conocimiento en general de la cultura mapuche (Docente, Lafkenche, Tirúa).

Al tomar la situación, y observarla en todas las comunidades educativas que componen esta muestra, se observa que la dinámica de aprendizaje de la lengua se orienta hacia dos planos generales: la enseñanza tradicional y como segunda lengua. En un ejercicio de aproximación al escenario, de las 16 comunidades educativas que componen esta muestra, las formas de aprendizaje tradicional aparecen en 8. La enseñanza como L2 se presenta en todas las comunidades. Entre estas 8, se reconoce en algunas que los actores involucrados no consideran los procesos de socialización tradicionales. Al igual que en otras secciones, se pueden discutir los resultados en función de los siguientes ejes:

- a. **Eje urbano/rural.** Se observa que en entornos urbanos predomina la enseñanza de la lengua como L2 a través de talleres e instancias de enseñanza y aprendizaje, tanto dentro de las comunidades educativas como fuera de ellas. En zonas rurales, se observa que el modo tradicional de transmisión, a través de la oralidad, no es una práctica habitual e igualmente se reportan casos de enseñanza de la lengua como L2. Este dato debe tenerse en cuenta para proyecciones en relación con procesos de revitalización de la lengua, pues se observa de forma generalizada que la enseñanza aprendizaje como L2 es la más recurrente. Es evidente que los contextos tradicionales de transmisión y desarrollo, en la actualidad, no son frecuentes, lo que produce una suerte de anhelo por parte de los hablantes a la hora de referirse al tema. Este anhelo se transforma en una ideología que tensiona y critica las otras formas de enseñanza.

Lo cierto es que las condiciones materiales actuales de hablantes y comunidades son distintas de las antiguas, lo que necesariamente modifica la socialización lingüística “tradicional”.

- b. **Eje regional.** De las cuatro regiones que comprenden la muestra, en la región de la Araucanía se presentan narrativas que indican la presencia de la forma de socialización tradicional; sin embargo, no son frecuentes. En todas, aparece el aprendizaje como L2. En la zona del Biobío también predomina el aprendizaje como L2, al igual que en las otras regiones.
- c. **Eje comunidad educativa.** La comunidad educativa se transforma en un espacio donde se implementan talleres de enseñanza de la lengua y se estimula a través del sector LI.
- d. **Eje identidad territorial.** Puede observarse que en las zonas de la región de La Araucanía hay una dinámica que muestra la presencia (no frecuente) de formas de socialización tradicionales. Eso se observa en la identidad nagche, lo que implica que aun hay vigencia de prácticas culturales tradicionales. Mismo juicio para la identidad pewenche.

La identidad wenteche muestra una diversidad que puede asociarse a la condición de urbanidad. Entre estas, en la comunidad aldeaña a Temuco ya solo se rememora la dinámica de socialización. En Temuco, predomina el aprendizaje como L2 y en Ercilla, más específicamente, en sus alrededores, se rememora también la enseñanza tradicional de la lengua. En estas tres comunidades educativas también aparece aprendizaje como L2.

En cuanto a la identidad lafkenche, la situación es similar a la de la comunidad cercana a Temuco. En la región Metropolitana, donde se posiciona la identidad *Wariache*, solo aparece el proceso de L2. Mismo caso para *Williches* (Puerto Montt y Paillaco) y mixto para Lanco.

El predominio del aprendizaje como L2 es un claro indicador de que las formas tradicionales de enseñanza de la lengua están siendo relegadas. Los factores que inciden en este proceso de desplazamiento de las formas tradicionales de enseñanza se encuentran en factores macro y factores micro: estos últimos son especialmente relevantes pues inciden en las decisiones de transmitir la lengua en el contexto material actual.

5.2.4 Nivel de competencia del uso de la lengua

La autopercepción de los actores y el ejercicio de clasificación como “hablantes competentes o no” de la lengua es un tema que dista de una fácil resolución, pues se está frente a dos conceptos amplios (hablante y competencia) que presentan un alto grado de complejidad. La auto-calificación del hablante como tal, y más aún, como “buen o mal hablante” esconde un sistema de creencias lingüísticas que muy probablemente se vea influido por la situación general que vive la lengua minorizada en su relación con la lengua dominante, pero también por las concepciones tradicionales de hablante y competencia que tienen los actores a quienes se les atribuye un manejo del sistema y un papel social tradicional en la comunidad.

Las ideologías lingüísticas en torno a la competencia lingüística de la lengua indígena en Chile evidencian un sesgo monolingüe de parte de los estudiosos en el área, mostrando, además, una tendencia a ver las lenguas como entidades monolíticas, canónicas y uniformes (Espinoza, 2019, Olate, 2017). Aspectos que en la realidad no son tales, pues los escenarios comunicativos y las condiciones de interacción activan diversas posibilidades del repertorio multilingüe y multidialectal que poseen los hablantes.

También se da la tendencia de categorizar a los hablantes expertos a partir de la ideología del nativo hablante, es decir, el hablante perfecto de la lengua minorizada es el hablante nativo. Esta categorización no hace otra cosa que contribuir al establecimiento de jerarquías inter e intragrupal y a la legitimidad en la generación del conocimiento (Espinoza, 2019).

Con estos dos elementos en tabla, se observa que la autopercepción de la lengua se instala como un ámbito que abre la posibilidad para explorar las conceptualizaciones de hablante y competencia que tienen los actores y, a su vez, acerca a un juicio de competencia articulado desde el propio conocimiento de los actores, quienes, en última instancia, se clasifican en función de su autopercepción del nivel de manejo de la lengua, el cual, con todas las limitaciones teóricas y metodológicas que involucra movilizar este concepto (competencia), puede ser fluido, medianamente fluido o no fluido.

En la misma línea, pero ahora con proyección hacia el hablante observado en el *lof* o comunidad, el agente participante muestra en su narrativa lo que entiende por hablante y logra clasificar los perfiles de estos y el rol que tienen en la comunidad. En una situación como la que atraviesa el mapuzugun, es muy probable que estos perfiles expliciten que los hablantes fluidos mayoritarios de mapuzugun pertenecen a las generaciones mayores de la comunidad (Olate, 2014), pero, además, da cuenta de que existe una diversidad de tipos de hablantes con diverso grado de fluidez y actitudes hacia la lengua.

En general, la tendencia que se observa en las comunidades es la existencia de distintos perfiles de hablantes: competentes (asociados a mayores y algunos adultos), intermedios asociados a los semi-hablantes y que se caracterizan por su translenguar y los aprendientes, quienes están aprendiendo la lengua a través de métodos formales como talleres y cursos.

La categoría “aprendientes” para que sea tal implica estar efectivamente en proceso de aprendizaje de la lengua, cuestión que no necesariamente se da en la escuela. Los niños no son cabales aprendientes de la lengua en las comunidades educativas, son más bien estudiantes en el contexto de una asignatura de lengua y cultura.

Con los elementos discutidos, se puede proyectar una tabla (7) con una breve tipología explicativa que muestra la relación entre hablante, rol, aprendizaje y autopercepción

Tabla 5. Hablante, rol, aprendizaje y autopercepción

Tipo de hablante	Rol de los hablantes	Tipo de aprendizaje	Autopercepción
Fluidos Mayores	Fuertemente asociado a función cultural	Adquisición lengua materna	Competente
Semi hablante Mayores Adultos	No necesariamente asociado a función cultural, pero puede estar en proceso de preparación	Adquisición lengua materna	Intermedio
Terminales Adultos jóvenes	No asociado a función cultural a menos que inicie un proceso de re-adquisición de la lengua	Adquisición receptiva de lengua materna	No competente a menos que re-active.
Rememorantes Mayores Adultos	Puede estar asociado a función cultural, pero no transmite la lengua	Adquisición de lengua materna o adquisición receptiva	Competente, pero no transmite.
Neo hablantes	Asociado a función de revitalización y enseñanza	Adquisición como L2	Medio o competente, En proceso de aprendizaje
Aprendices	-	Adquisición como L2	Baja, en proceso de aprendizaje

Fuente: Elaboración propia.

Algunos relatos que evidencian las tendencias propuestas en la tabla se presentan a continuación:

En la comunidad *Pewenche* en Alto Biobío existen hablantes fluidos, en su mayoría ancianos y en menor medida adultos y adultos jóvenes, que utilizan frecuentemente el *chezugun* para comunicarse y para quienes hablar en *chezugun* es mucho más cómodo y fácil que comunicarse en castellano, porque sienten que se pueden expresar mejor, tal como comenta uno de los hablantes de la lengua: “*May doy pepiluwün chezugun mu kuybi beychi doy püchükaken bey me tañ eypien a ti gütram.* (Sí me expreso mejor en *chezugun*, antiguamente los ancianos, les pedía saber sobre la conversación) (Actor clave, *Pewenche*, Alto Biobío).

Por lo general este territorio presenta un nivel avanzado de *chezugun* y utilizan el castellano solo cuando van a la ciudad o cuando quieren usar una palabra extraída del castellano que no tiene traducción al *chezugun*: “*Küme chezuguken ka pero igual, repente müli kiñeke zugu ke pepiltulan zugol, wigkazugun mu ka.* (Hablo bien el *chezugun*, pero igual de repente existe algunas palabras que no se pueden decir, desde el español)” (Apoderado, *Pewenche*, Alto Biobío).

También conviven en ese contexto hablantes intermedios del *chezugun*, que necesitan incorporar el castellano en sus procesos comunicativos, porque hay ciertas palabras que olvidan o les cuesta pronunciar

Hay algunas palabras, pero son de esas palabras que se están perdiendo, se utilizan muy poco... Los abuelos, por ejemplo, porque falleciendo los abuelos ya no se nombran mucho, algo que se pierde, no lo nombra uno, y como que de repente lo nombra uno y como que le cuesta (Educador tradicional, Pewenche, Alto Biobío).

Son principalmente niños y jóvenes quienes tienen un uso básico de la lengua, correspondiente a lo que algunos denominan “champurreado”, “Los jóvenes tienen un *mapuzugun champurriado*, porque mezclan algunos términos jocosos en mapuzugun con castellano” (Docente, Pewenche, Alto Biobío). También suele ser la condición de algunos adultos que han llegado a vivir de mayores o de personas que trabajan en la comunidad, como, por ejemplo, el caso de algunos docentes.

Por otra parte, en territorio *Wariache* de la región Metropolitana, se observa lo siguiente:

Fewla may, ka peken alün weche ke wentru ülcha ke zomo peken zugukeygün welu a ti mapuzugun básico, welu zoy kiduegün zuamtuneygün a ti wiñotual ta kimün , entonces peken alün weche ke wentru ka ülcha ke zomo ta zugukigün ta mapuzugukeygün welu como le estaba diciendo básico muten ka Ahora hombres y mujeres jóvenes hablan solo Mapuzugun básico, es lo que más necesitan para recuperar la sabiduría (kimün), entonces yo encuentro que la gente joven que habla Mapuzugun, como le decía habla lo básico no más. (Pues ahora veo a muchos jóvenes hombre y mujeres, hablan la lengua, pero el mapuzugun básico, pero ellos mismo tienen el deseo o la necesidad de recuperar sus conocimientos (propios), entonces veo a muchos jóvenes que buscan practicar su lengua) (Actor clave, Wariache, Santiago).

Se observa que la percepción es de manejo básico, toda vez que son capaces de comprender frases y oraciones en mapuzugun, pero en general solo pueden producir frases sencillas con el uso de palabras recurrentes. Por su parte, la educadora tradicional se percibe como competente en la lengua:

En realidad, *lamgen* soy hablante...hablo bien el mapuzugun, hablo bien el mapuzugun... solo me siento súper perdida cuando estamos en la ciudad, en las grandes ciudades, yo creo que a todos nos pasa, cuando no podemos llevar en práctica nuestro mapuzugun, porque cuesta encontrar un *lamgen* o una *lamgen* que hable mapuzugun y que podamos establecer un diálogo, conversar en mapuzugun (Educador tradicional, Wariache, Santiago).

En Paillaco se percibe un nivel bajo, dado que no existen competencias para hablar fluidamente la lengua. Se declara que hay un proceso de aprendizaje, fundamentalmente en el contexto educativo.

En la comunidad cercana a Temuco se reconocen distintos tipos de dominio de la lengua asociados a las generaciones de hablantes y sus tipos. El manejo intermedio de la lengua también se relata: Las palabras o frases largas me cuestan, “ven a tomar mate conmigo”, me cuesta pronunciarla” (Actor clave, Wenteché, Temuco). “Si, lo entiendo, pero no al 100%, entiendo lo básico. Mi tema es que sé bastante vocabulario y puedo comprender una conversación, pero responderla o comprenderla al 100% no, pero si están conversando yo sé cual es el tema principal de la conversación (Apoderado, Wenteché, Temuco).

Estas tendencias de manejo competente, intermedio y bajo se observan en otras comunidades rurales:

[Puede hablar mapuzugun con una machi] No, machi no, eso tiene que ver con el que hace la practica en lengua, ese es un proceso bastante complejo y a la vez es un tremendo trabajo ese tema. Todavía me falta mucho para llegar a conversar con una machi en mapuzugun. Yo creo que lo voy a llegar a hacer, sí, como me dijo un *peñi* anciano, todo va paso a paso, nosotros como personas tenemos una etapa, por eso que el proceso de formación del mapuche es que tiene que escuchar la lengua (Docente, Lafkenche, Tirúa). Pero como yo soy tan trabajólica igual, yo todo lo tengo en mi cuaderno anotado. Todo lo que se hable, lo que se... todo, todo está ahí. Fluidez en el hablar. Eso que se habla de corrido, yo no he logrado todavía. Entonces para eso uno tiene que ir todos los días, todos los días ir aprendiendo. Entonces, ese nivel avanzadísimo que tienen algunos, yo no lo he logrado (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

5.2.4.1 A modo de síntesis de: Nivel de competencia del uso de la lengua

En función de las secciones previas analizadas, se observan distintos perfiles de hablantes: **competentes** asociados, que identifica a los mayores y a algunos adultos, **intermedios**, que son los adultos que entran en la categoría de semi hablantes y que presentan diversos niveles de mezcla y, finalmente, **aprendientes/básicos**, quienes pueden estar en proceso de re-aprendizaje de la lengua en la comunidad, a partir de la socialización tradicional, también aquellos que están en talleres de lengua y han participado en internados lingüísticos y, finalmente, en la escuela a partir de la enseñanza formal (más allá de que las estrategias de enseñanza cultural se apliquen en estos contextos formales).

En cuanto a las representaciones sociales que se activan, se observa que es preeminente la creencia de que los hablantes más competentes son los adultos mayores, quienes tendrían un estatus distinto, en cuanto a su competencia y la percepción de la misma, respecto de los otros perfiles de hablantes. Cabe recordar que estos hablantes son minoritarios en las comunidades en las que se reportan. También es relevante señalar que los perfiles de semi-hablante, quienes se asocian con una competencia intermedia, en sus interacciones privilegian el uso del español.

Al tomar la subdimensión, y observarla en todas las comunidades educativas que componen esta muestra, se observa la autopercepción de manejo de la lengua por parte de los entrevistados y hacia la comunidad. Nuevamente, las reflexiones pueden orientarse a partir de los siguientes ejes:

- a. **Eje urbano/rural.** Los hablantes competentes se encuentran principalmente en los territorios rurales, pero aquí también hay hablantes intermedios y de baja competencia. En los entornos urbanos solo se registran personas con baja competencia e intermedia. En las comunidades que presentan hablantes con competencia alta, principalmente se trata de hablantes mayores. Salvo un par de excepciones.
En un ejercicio de aproximación al escenario, de las 16 comunidades educativas que componen esta muestra, la competencia en la lengua se observa en 8, en los 7 restantes no se reporta esta competencia. El manejo intermedio, en tanto, se da en 10 de las 16 comunidades y el manejo básico se presenta en 14 comunidades educativas. Solo en una comunidad no se presenta ningún tipo de competencia.
La cuestión aquí es qué se entenderá por básico. Al situarse desde las narrativas, básico, al parecer, se aplica a personas que usan frases y palabras de la lengua en ciertos contextos determinados y que tienen escasa comprensión. Por otro lado, intermedio es entendido como algo similar a la competencia de un semihablante o de un hablante parcial. En cualquier caso, el hecho de que haya más competencia básica e intermedia evidencia la delicada situación de vitalidad de la lengua.
- b. **Eje regional.** De las cuatro regiones que comprenden la muestra, en la región de La Araucanía se presentan más casos con hablantes competentes, pero también aparecen los otros dos niveles de competencia. Se asocian los niveles altos de competencia con la generación mayor, población reducida, por lo demás. En la zona del Biobío, la competencia alta se declara para ancianos, mientras que la media y baja predomina. En las comunidades educativas de la región Metropolitana, se reporta exclusivamente competencia baja y solo en un caso se habla de competencia intermedia, la cual se activa por el encuentro de hablantes que han dejado de practicar la lengua con otros que son activos hablantes. En los Ríos se dan dos casos que se ven influenciados por el factor urbano/rural, y, por tanto, siguen esa dinámica. En Los Lagos, se declara la presencia de hablantes básicos e intermedios y en algunas narrativas se sostiene la existencia de hablantes competentes provenientes de La Araucanía.
- c. **Eje comunidad educativa.** Los educadores tradicionales son considerados como hablantes, independiente del grado o nivel de competencia. Pero entre ellos hay una diversidad que sigue la lógica previa para las regiones y para los entornos rurales/urbanos. Así, por ejemplo, un educador tradicional *Williche* se declara en proceso de aprendizaje, pero el directivo tiene la percepción de que habla la lengua, entonces, el valor que se le da a los educadores tradicionales, en tanto hablantes de la lengua, indica la relevancia de este actor para la difusión de la lengua y la cultura.
- d. **Eje identidad territorial.** Los niveles de competencia son transversales a todas las identidades territoriales consideradas.

5.3 Experiencia y narrativa sobre la lengua

Esta dimensión está compuesta por diversos elementos que se relevan a partir de las experiencias de los actores con la lengua, las cuales se consignan en las narrativas. En estas, se explicitan las actitudes hacia el mapuzugun, las experiencias de uso de la lengua dentro de la comunidad y fuera de ella, los sucesos que dificultan el uso de la lengua y aquellos aspectos que facilitan su uso y circulación en la comunidad. En general, esta dimensión muestra las percepciones y actitudes que hay entre los entrevistados en torno a la lengua.

5.3.1 Actitudes hacia el mapuzugun

En este estudio, las actitudes se consideran en términos polares, es decir, **actitudes positivas hacia la lengua**, por un lado, y **actitudes negativas**, por otro. El campo aquí es diverso y las percepciones son amplias. A continuación, se sintetizan dichas tendencias.

En el contexto de las actitudes positivas hacia la lengua, se reportan varias percepciones, la gran mayoría en el plano declarativo, es decir, a través de relatos que responden a un deseo social de realizar acciones por la lengua, pero que quedan en el plano enunciativo.

Dada la gran cantidad de información en este dominio y subdimensiones, se ha decidido presentar las actitudes en un formato distinto al que se venía promoviendo en secciones anteriores. En las tablas que siguen, la columna de la izquierda presenta el tipo de actitud detectada y a la derecha el relato que da cuenta de esta.

Tabla 6. Actitudes positivas hacia la lengua

Actitudes lingüísticas positivas	Relato
Valor y relevancia de la identidad, la lengua y su enseñanza	<p>“Bueno, acá en la escuela es de suma importancia que nuestros niños valoricen su identidad, en especial su lengua, ya que con el pasar de los años se ha perdido, pero acá nos hemos encargado de que ellos vuelvan a fortalecerla, no solamente en las escuelas, sino que en las casas, lo primordial es que en las casas se les esté reforzando la lengua mapuzugun, si bien yo no soy hablante del mapuzugun, si entiendo, pero lo que queremos nosotros hoy en día que nuestros niños desde la primera infancia vayan valorizando su lengua, que se les vaya enseñando, ya que acá aparte de la escuela, tenemos un jardín infantil, que el sello de nuestro jardín es interculturalidad, además tenemos un jardín de JUNJI, que ahí se encargan de hablarle desde la primera infancia a nuestros niños en mapuzugun, que ellos vayan fortaleciendo desde chiquititos su lengua” (Apoderado, Nagche, Traiguén).</p>
Importancia cultural e identitaria de la lengua	<p>“Es lo más importante, deberíamos nosotros aprender desde que tenemos conocimiento, empezar a aprender ya la lengua...Porque sin el lenguaje, perdimos todo lo que es ser che” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).</p>
Orgullo e identidad hacia la lengua y la cultura	<p>“Se sabe que existe el mapuzugun, el chezugun que ésta instaurado, cierto, en cada establecimiento. Entonces hay un reconocimiento por parte de la misma gente de donde uno vive, y reconocimiento de los establecimientos también de algunos educadores que cumplen, cierto, su rol y hacen un buen trabajo” (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt)</p> <p>“Pero he tenido varios apoderados, los cuales, dentro de su vida familiar, sobre todo las mamás, se sienten súper orgullosas y más aún sus abuelas, porque escuchaban a sus nietos y a sus nietas hablar palabras en mapuzugun, que ellas quizás nunca les enseñaron, porque esa riqueza que tenían, la tenían guardada” (Directivo, Wariache, Santiago).</p>
Importancia del uso de la lengua	<p>“[L]os que están quedando, los más adultos, ellos sí conversan, y uno queda admirado de como ellos hablan, igual como le digo, se ha perdido harto, no es lo mismo como era antes, cuando yo crecí me mandaban y me pedían las cosas solo en mapuzugun y ahora se ha perdido eso” (Apoderado, Nagche, Traiguén).</p>
Mapuzugun como herramienta de acceso y conservación de tradiciones culturales	<p>“A través de [el mapuzugun] se pueden rescatar las tradiciones de la cultura, como son los gillatunes, los palines, los txafkintu, y tantas cosas que se practicaban antiguamente, y que ahora deberían rescatarse” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Temuco).</p> <p>“Para mi sí, es importante el mapuzugun, si no lo viera importante, probablemente estuviese trabajando en otra escuela, donde podría ganar más dinero y sería mejor para mi familia. Yo lo hago porque me gusta. No quiero que se pierda esto, quiero que prevalezca esto en el tiempo, y eso, las veces que he podido decirlo en lugares, lo digo”. (Educador tradicional, Lafkenche, Tirúa)</p>
Prestigio de la lengua	<p>Es que debería ser como, obligatorio no más enseñarles, como lenguaje, como inglés... como el inglés lo exigen. Deberían exigirlo, porque ni siquiera... nosotros hablamos español... pero debería ser más como el inglés; como el inglés lo exigen, deberían exigir también que se hable la lengua, y en todos los cursos, desde prekinder hasta 4° medio, deberían... hasta en las universidades, debería ser obligatorio. No entiendo por qué no es obligatorio, así a los niños tampoco les llama la atención porque a veces no quieren, y no quieren no más (Apoderado, Williche, Puerto Montt).</p> <p>“Son nuestras raíces, y debiera haber en todos los colegios la lengua mapuzugun, así como tenemos inglés, la lengua castellana o lenguaje, debiera ser un ramo, así como el colegio lo tiene como obligación, en todos los colegios debiera existir, por lo menos, para que los niños distingan nuestras creencias, o distingan nuestras identidades” (Apoderado, Wariache, Santiago).</p>

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que entre las actitudes positivas hacia la lengua hay tres tendencias que prevalecen. En primer lugar, se observa el valor de la lengua como elemento de identidad; en segundo lugar, la funcionalidad de esta para la preservación cultural y, finalmente, el prestigio. En cuanto al primer ámbito, este se engloba bajo las proposiciones: *la lengua mapuche es motivo de orgullo e identidad, el mapuzugun es relevante para la identidad y la enseñanza y la lengua es importante para la cultura y la identidad*. También se observa la proposición: *el mapuzugun es una herramienta que permite conservar las tradiciones culturales y acceder a ellas*. Finalmente, otra proposición que se desprende es *la lengua mapuche tiene prestigio*. Por otro lado, las actitudes negativas hacia la lengua muestran que el ámbito es un espacio de tensiones amplio y diversos.

Tabla 7. Actitudes negativas hacia la lengua

Actitudes negativas	Relato
Desconocimiento generalizado de la lengua	“Yo creo que hace falta, porque mucha gente no sabe mucho de eso. Yo creo que... no sé, más se ve en Temuco. Pero acá en lo que es Puerto Montt, no se ve mucho, digamos, mucha gente no sabe” (Miembro de la comunidad, Williche, Puerto Montt).
Desinterés por la lengua e indiferencia	<p>“Porque, yo creo que de repente, a lo mejor, hay poco interés en el sentido de que la gente quiera aprender no más” (Apoderado, Williche, Puerto Montt).</p> <p>“Sí, es un taller que uno puede optar, porque hay muchos papás que no les gusta el tema, aunque sean mapuche, no, prefieren la religión... Sí, sí. De los mismos mapuches que reniegan su raza” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).</p> <p>“Con familia no, generalmente cuando participamos con el logko nos saludamos, nos pregunta por la familia, pero yo no hablo con mi familia, no tenemos la costumbre y tampoco lo sabemos hablar, por ejemplo, mi hija puede saludar en mapuche y eso es. Pero también es dejación, porque podríamos, por eso te digo, es poco entusiasmo de repente, porque si uno quisiera lo aprenderíamos... yo encuentro que hay poco interés de la juventud en aprender, pueden manejarse en otros aspectos, pero yo creo que la juventud tiene otro interés, yo digo, con experiencia con los jóvenes que tengo, por el hecho de que algunos tienen la oportunidad de hablarlo, pero hay poco interés” (Miembro de la comunidad, Wentche, Ercilla)</p>
Irrelevancia del sector y la lengua	“Yo lo veo como un ramo más...Sí, como un ramo más. Que los niños ahí se complican porque como en esta zona no, cómo se llama, el tema del... se está perdiendo bastante el tema de la lengua” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).
Poca relevancia de la lengua en el contexto escolar	“Bueno, para mí el tema de la lengua, primero que nada, es lengua materna, tiene que [...] una gran importancia, pero a su vez para mí la lengua mapuche en este sistema que es quizá un poco cruel con el tema del SIMCE. Porque lamentablemente tenemos un sistema que nos mide. Podemos estar de acuerdo o en desacuerdo, siempre he dicho, no vamos a trabajar para el SIMCE, porque no estamos haciendo robots, pero sí estoy muy convencido de que, si hacemos las cosas bien, trabajamos de forma ordenada, los resultados van a llegar. Y se ha dado, o sea la lógica se ha dado en el colegio, hemos subido. Ahora lo que nos estaba ocurriendo, a mi parecer, según mi análisis [...], es que mapuzugun en este caso no estaba sumando. Ya y para mí es no menor, ya. Entonces qué les dije yo a las chiquillas. Chiquillas, tengo una reunión, la idea es que sume y para eso desde el año pasado nosotros colocamos a una profesora especialista en lenguaje para el trabajo con una de ellas” (Directivo, Williche, Puerto Montt).
Mayor relevancia del español menos prestigio del mapuzugun	
Castellano como lengua funcional en todos los contextos	“Tú ves televisión en castellano. Si tú ves un libro, en castellano. Si tú te vas a atender a un servicio público, entonces es difícil la sobrevivencia del chezugun, está complicada” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa)
Pérdida de la lengua como factor de pérdida de identidad	“¿Ya? ¿me entiende? Y se perdió eso. Y eso uno como cada persona uno tiene que tener identidad. Y la identidad de nosotros debiera ser de chico que tendríamos que hablar mapuzugun. Para mí, como en primera instancia le digo, se perdió, porqué al principio no se nos impuso, digamos, que teníamos que hablar mapuzugun, ya sea en nuestra casa y en el colegio” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).
El mapuzugun tiene poca utilidad	“Yo siento, que los niños creen que, por el momento, no es necesario... “¿en qué me va a ayudar?” “¿para qué me va a servir?”, se empiezan a cuestionar... y tú sabes que los niños hoy en día todo lo cuestionan, absolutamente todo, entonces... en mi caso personal me pasó con mi hija, y fue una lucha constante con ella de que “no, tienes que hacer mapuzugun, es obligatorio”, “pero es que mamá no me gusta... yo quiero tener lenguaje, matemática”, y eso. Hasta que pucha, tuvo que acceder no más y por normativa seguir, pero en contra de su voluntad, porque ella decía que matemática, que lenguaje o inglés, en este caso, le iba a servir más en el futuro que el mapuzugun, siendo que mi hija es mapuche” (Apoderado, Williche, Puerto Montt).

Fuente: Elaboración propia.

Las actitudes negativas también presentan tendencias. Por un lado, se da cuenta de una actitud de desconocimiento generalizado sobre la lengua y cultura, lo que se representa a través de la proposición *la lengua mapuche no es un tema conocido por la gente*. En segundo lugar, aparece una percepción de desinterés e indiferencia hacia la lengua que se proyecta a partir de la idea de que el mapuzugun no es interesante. En tercer lugar, se presenta la poca utilidad de la lengua y su relevancia en los diversos contextos (la lengua tiene poca utilidad y relevancia). También se observa una posición que presenta la lengua mapuche con un menor prestigio que el resto de las lenguas.

Cuatro elementos más deben agregarse a este panorama:

a. **Posicionamientos funcionales o pragmáticos en relación con orgullo e identidad:**

Porque, claro porque... por un tema personal, porque donde uno quiera que vaya te preguntan ¿y sabes hablar? por un tema de no quedar como básica... No, con esto de la nueva constitución y eso, o sea, hoy en día es un orgullo ser mapuche... Nuestros padres nos inculcaron esto de la discriminación, el salir afuera, que te puedan decir esto, y esto. Pero hoy en día yo creo que es súper importante y una no se da el tiempo nada más de aprender (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).

En este relato, se observa un **posicionamiento funcional de la actitud de orgullo e identidad**, pues se apela al escenario político actual gatillado por la circulación de la lengua en el proceso constituyente.

b. Se observan ciertas actitudes ambivalentes que declarativamente muestran conceptualizaciones positivas hacia la lengua:

Mira, nosotros como familia estamos empeñados en que esto sea... que nuestros hijos puedan aprender mapuzugun, digamos, y ojalá sean hablantes, porque están en una etapa todavía donde no tienen tanta información en su intelecto y pueden aprender de manera más fácil. No así nosotros, que ya tenemos una avanzada edad. No somos tan viejos, pero igual nos cuestan poco más que a los niños (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).

c. Se observa una **actitud de rechazo al aprendizaje de la lengua** justificada a partir de la idea de que los hijos serán los principales responsables del aprendizaje de la lengua. Claramente, esta actitud desconoce los procesos de transmisión de la lengua en el contexto familiar y cuán relevantes son las decisiones políticas que toman los padres sobre la lengua en los contextos de desplazamiento lingüístico.

Para los casos donde se observa una actitud de desconocimiento de la lengua, al parecer lo que ocurre allí es una suerte de ocultamiento identitario que favorece la aculturación y el desconocimiento de la identidad étnica. Varios apoderados y miembros de la comunidad (especialmente de Puerto Montt) presentan esta concepción de distintas maneras, por

ejemplo, como desconocimiento, como poca utilidad. Claro, es evidente que esta situación se promueve por factores políticos, sociales e históricos muchos más profundos.

- d. Un factor relevante que debe tenerse en cuenta en las situaciones de entrevistas es el de la **acomodación al contexto**. En la línea de posiciones simbólicas y declarativas, se encuentran afirmaciones positivas hacia la lengua, inscritas en la dimensión afectiva y cognitiva, que generan una perspectiva que, en términos de acomodación, resulta una respuesta diplomática o adecuada a lo que el entrevistador espera escuchar “O sea, yo lo encuentro... bueno, con lo poco que tengo conocimiento, yo lo encuentro interesante, y sí se debería como más... aprender más de eso, sí” (Miembro de la comunidad, Williche, Puerto Montt).

5.3.1.1 A modo de síntesis: Actitudes hacia el mapuzugun

Al tomar la subdimensión y observarla en todas las comunidades educativas que componen esta muestra, se pueden destacar las principales actitudes lingüísticas, positivas y negativas, que hay en torno a la lengua.

Las actitudes que se observan en las entrevistas no presentan variabilidad en cuanto a las condiciones rurales/urbanas, regionales y las identidades territoriales. Son transversales en los relatos de los participantes.

5.3.2 Experiencias de uso de la lengua dentro de la comunidad

La circulación de la lengua en la comunidad y los agentes que la utilizan se vinculan con la experiencia de uso de la lengua al interior de la comunidad. En esta dinámica, pueden observarse las interacciones de los hablantes, es decir, entre quienes se habla preferentemente la lengua y las instancias funcionales donde se usa. La situación diglósica se presenta como un elemento relevante a la hora de explicar los ámbitos en que se utiliza una u otra lengua; sin embargo, en una situación de desplazamiento, la diglosia propiamente tal no aplica y lo que se vive es una situación de alternancia sin diglosia, es decir, los registros y las lenguas pueden aparecer indistintamente, independiente de la situación o evento que se esté desarrollando (Olate et al., 2013; Zúñiga y Olate, 2017).

Este subdominio también se presenta en términos polares, por un lado, se hable **experiencias positivas** referidas al uso de la lengua dentro de la comunidad y, por otro, de **experiencias negativas**. Estas últimas tienden a explicitar el proceso de desplazamiento de la lengua, ya que en las narrativas se explicita sistemáticamente la pérdida del uso de la lengua y el desplazamiento que produce el español. Los motivos de la pérdida y el desplazamiento son diversos, casi todos causados por factores externos (económicos, sociales, religiosos, actitudinales, entre otros). En cuanto a las positivas, se observan declaraciones que muestran que a través de la lengua se genera un acercamiento a la comunidad, también se valora la lengua y se le respeta; sin embargo, estas últimas tendencias predominan en un plano declarativo, explicitándose posiciones que favorecen el desplazamiento.

En general, la lengua tiene una **frecuencia de uso** baja en los casos analizados: “El *mapuchezugun*, bueno en las casas no lo practican tanto, “cuando hay actividad cultural *gillatun feymu kom chi pu lamgen zugukeygün mapuche zugun ka machitún kom fey chi zugu feymu pu lamgen zugukeygün*. (Cuando hay actividad cultural como el *gillatun* toda la gente habla en idioma mapuche en un *machitún* también todos hablan de esa forma porque así debe ser hermana, todos hablando en idioma mapuche)” (Educador tradicional, Nagche, Traiguén). Esta tendencia también se presenta en Ercilla:

El *mapuzugun* no se escucha mucho como lengua madre, la gente no se expresa mucho en *mapuzugun*, no sé si son un poco más herméticos, en el sentido de que si hay un no mapuche no lo hablan, o por el tema que depende del sector, no lo sé en realidad, pero, en general, que uno escuche a alguien hablando *mapuzugun* en las calles de Ercilla o dentro del establecimiento es muy extraño, solamente se ve más en el saludo, en la despedida, que generalmente se da más con el educador tradicional, pero entre estudiantes o entre docentes no se da (Docente, Wentche, Ercilla).

Misma idea aparece en los relatos de otros actores, quienes pertenecen a comunidades rurales cercanas al pueblo de Ercilla:

En cuanto a mi comunidad, no se habla mucho el *mapuzugun*, como que se perdió la lengua materna, hay gente muy antigua que domina palabras, pero, o sea, yo misma, no puedo tener una conversación contigo en *mapuzugun*, porque perdí la práctica, ya nadie conversa en *mapuzugun*. Entonces, yo no podría tener una conversación en *mapuzugun*, así como bien el *mapuzugun* no, pero sí entiendo todo... Claro, el saludo, y el preguntar cómo estamos, más que eso yo no he escuchado. No, para nada. Bueno, yo voy a pocas reuniones, pero no mucho, los más ancianitos los veo de repente conversando un rato en *mapuzugun*. Pero ya los dirigentes, el presidente de la comunidad, no, no hablan *mapuzugun* (Apoderado, Wentche, Ercilla).

Lo mismo se da en la comunidad aledaña a Temuco y Tirúa, lugares donde se expresa la misma situación de uso de la lengua.

La gente que sabe hablar *mapuzugun*, los mayores, sobre todo, de 45 o 50 para arriba, en general hablan *mapuzugun* poco, tal vez cuando se visitan, el *pentukun* en general se hace en *mapuzugun*, yo veo a mi mamá, por ejemplo, cuando recibe a alguna de mis tías, algún familiar, hablan, lo usan, pero es más en los adultos, se usa más entre en adultos cuando ellos se juntan, se reúnen, se visitan, el saludo siempre está ahí, el *pentukun* siempre en *mapuzugun* (Docente, Wentche, Temuco).

“De la comunidad, igual hay alguno. Es que para acá yo creo que igual se ha perdido harto. O sea, hay pocas personas que hablan *mapuzugun*” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa). Esta tendencia se corrobora con las declaraciones de otro agente: “Es poco...Pero cuando va donde un vecino, por ejemplo, que sea... se encuentran dos vecinos antiguos... Ellos sí saben. Pero no es continuo,

digamos así, yo voy ahora, y voy mañana... Esporádico el tema” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

Otro elemento que debe destacarse es que el bajo uso se asocia a la preferencia de uso del español, lengua en el que se integran elementos del mapuzugun durante la conversación. En relación con el uso público de la lengua, esta se restringe a ocasiones puntuales:

May femuechi rukamu ta zuguy, lelfün mu ka pichiken pentukuy che pewüy femuechi rüpü mew, micromu amuli fey ta chaliwüy keñekentun welu re ketrokantu ta müli ta mapuzugun, inatufiel kay wechulal kiñe gütram müte gelay feyti katrükonmeki fey ti wigkazugun ka newe küme mapuzguwetulay ta che. (Sí, así es, en la casa se habla, en el campo cuando la gente se ve en el camino se saluda un poco, si va en la micro se saluda otro poco, pero se quedan callados, y cambian la conversación no más al castellano y ya casi no habla mapuzugun la gente) (Educador tradicional, Wenteché, Temuco).

Para los casos de Puerto Montt, Renca y El Bosque, las experiencias de uso de la lengua son escasas y puntuales.

Se presenta el **uso de la lengua entre generaciones**. Aquí se observa que la lengua circula principalmente entre las generaciones mayores de las comunidades donde se registran hablantes: “En los *gillatun*... en este caso las personas más antiguas se les da la palabra a ellos y en este caso los más antiguos, los *kimche*, ellos hablan, por respeto, por conocer más de la cultura se les da la palabra” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla).

Esta tendencia también aparece en la comunidad aledaña a Temuco, “Yo pienso que los mayores saben, el tema es que no lo hablan, no quieren hablarlo, no quieren sacarlo” (Actor clave, Wenteché, Temuco). “Se le da relevancia, porque la gente se comunica, la gente más antigua, a través de la lengua; eso sí, en la juventud, prácticamente no hay, poco y nada sabe, porque la gente mayor no les enseña... Se ha perdido” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Temuco).

En cuanto a la **preferencia de uso de la lengua**, las opiniones se dividen entre aquellos que señalan que los mayores hablan predominantemente el mapuzugun entre ellos y que los adultos y jóvenes hablan preferentemente español:

El mismo *logko*, porque tiene que avisar cualquier cosa que haya, entonces el *logko*, o los más adultos conversan [mapuzugun] entre ellos, porque nosotros los más jóvenes siempre nos vamos a dirigir en castellano, pero escuchamos a los más adultos que si hablan puro mapuzugun (Apoderado, Nagche, Traiguén).

Cuando los jóvenes van asumiendo ciertos roles, igual a veces ahí se cambia el castellano porque van asumiendo ciertos roles dentro de la ceremonia y como no entienden el mapuzugun, se usa más el castellano, pero entre los adultos se usa el mapuzugun, como que eso es lo que ha ido variando, mucha gente joven ha empezado a participar de las

ceremonias, y eso hace igual que estén usando más el castellano, es algo contradictorio, pero eso es lo que está pasando (Docente, Wenteche, Temuco).

No obstante, como ya se ha planteado; existen excepciones en las comunidades *Lafkenche*, *pewenche* y *nagche*, en el que el uso del mapuzugun es transversal generacionalmente.

También se reportan pocos **hablantes en las comunidades**, más cercanas a las ciudades y mayormente escolarizadas:

(...) Eso debe ser porque el mapuzugun no es que se ande hablando en el trabajo o en oficina o en el comercio o en ningún ámbito de la vida común que las personas viven, porque a lo más hay como un letrado, pero el mapuzugun no es lectura (Apoderado, Wenteche, Temuco).

De mapuzugun es poco lo que se habla acá, los mayores, [pero ya no es frecuente] sobre todo porque los más mayores ya han partido, pero los de mi generación es muy poco, cuando nos juntamos en los *gillatunes*, en los *we txipantu*, ya las ceremonias al final las hacemos en castellano porque casi nadie lo habla, entonces es muy poco lo que se habla (Miembro de la comunidad, Nagche, Galvarino)

También, es posible encontrar en algunos relatos un escenario de **desplazamiento de la lengua**:

Yo puedo decirlo, porque eso yo lo viví propia y lo puedo decir. Eso fue el factor más que nosotros nos hicieron perder nuestra lengua y nuestra cultura, porque llegan los colegios, llega la religión. Y todos nos empezaron a decir que lo que... como queriendo decirnos que ustedes dicen y hacen todo esto mal y eso no es lo bueno, lo que tienen que aprender o que tienen que hacer, que tienen que hacer, porque nosotros le enseñamos. Entonces y así nosotros empezamos a perder y dejar eso porque todos los días iba al colegio y decir si yo hablaba en mi casa, mis padres, mis abuelos me enseñaban mi lengua y llegaba al otro día al colegio me decían que no, que eso no era así, pues ese tenía otro nombre y no hablaban el castellano y que el castellano teníamos que hablarlo bien, porque si no también nos castigan (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

Se reconoce que las causas de este proceso son complejas y obedecen a factores externos vinculados con dispositivos de colonización y asimilación cultural:

Soy de acá, cierto, del territorio. Soy *Williche*. He vivido siempre acá. Mis abuelos son de otro sector, que está un poco más retirado, está como por Fresia, por ahí entremedio, por ahí mis abuelos vivían, pero lamentablemente se va perdiendo la lengua, porque mi abuelo trabajó muchos años con los alemanes en el campo, haciendo ese trabajo, entonces se fue perdiendo toda esa parte que hoy en día uno está rescatando. Por temas de trabajo ellos tuvieron que someterse no más, porque no había otra opción, entonces

la mejor forma era olvidándose de su lengua (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

Se observa que las experiencias de **uso de la lengua asociado a contextos ceremoniales**, tal como se afirma en el siguiente relato:

Principalmente en los *gillatun*, en los *pailwe*, en los *eluwun*, también está presente, esos son los espacios donde se comunica el mapuzugun. No es muy utilizado, por ejemplo, hoy día en los *gillatun*, porque lo dirige un *logko*, pero en la figura de la comunidad, por ejemplo, está este tema de que el presidente es el que aborda una reunión y la dirige, y lo hace en castellano porque también, recordemos que la comunidad esta... Como le dijera... Está respondiendo a una política, a una formación, que tiene que ver con lo que ha hecho la CONADI los últimos tiempos, en generar comunidades, en generar este tema de los presidentes, secretarios, tesoreros, cosas que no es propio de nuestro pueblo. Entonces, tiene que ver con que esos son otros espacios, entonces no se mezcla ahí la cultura, y siempre las personas que asumen, los dirigentes, tienen un rol más político más que agente formador cultural, o agente cultural (Docente, Lafkenche, Tirúa).

El uso de la lengua está fuertemente anclado a las ceremonias que se celebran, como se puede apreciar previamente.

Se observa una tendencia al desuso de la lengua, su circulación se restringe a las generaciones mayores, mientras que las más jóvenes privilegian el uso del español para las interacciones cotidianas. El uso de la lengua aparece asociado a ceremonias culturales principalmente. En los lugares en que no existen hablantes fluidos; la presencia de la lengua mapuche en situaciones cotidianas presenta un uso bajo y muy bajo.

5.3.2.1 A modo de síntesis de: Experiencias de uso de la lengua dentro de la comunidad

En general, las experiencias de uso de la lengua giran en torno a ceremonias culturales y contextos familiares cotidianos. Como se apuntó anteriormente, la frecuencia de uso de la lengua es baja y también hay comunidades donde no se reporta el uso.

En varias comunidades, se presenta la experiencia de uso condicionada a la situación de pérdida de la lengua, pero también se enfatiza que el uso se da principalmente entre hablantes. Puede parecer lógico que la comunicación se desarrolle entre hablantes; sin embargo, a la luz de los tipos de hablantes y la frecuencia de uso, se deduce que esta dinámica de interacción no es frecuente.

5.3.3 Experiencias de uso de la lengua fuera de la comunidad

El caso opuesto, es decir, la posibilidad de que el uso de la lengua se desarrolle fuera de la comunidad es, desde la mirada de lenguas en peligro, una cuestión positiva, pues implica la difusión de la lengua en contextos donde prima la lengua dominante. Sin embargo, esta situación no es

recurrente y frecuentemente en estos espacios externos se privilegia el uso de la lengua mayoritaria (Zúñiga y Olate, 2017). Un aspecto relevante en este campo tiene que ver, por una parte, con la dinámica de interacciones de los hablantes y, por otra, entre quienes hablan la lengua. También este dominio abre la posibilidad de levantar imaginarios sobre los lugares donde se practica más la lengua, lo que también contribuye al proceso de desplazamiento, puesto que se levanta la idea de que en otro lugar se habla mucho más la lengua, lo que se interpreta bajo la idea de que en ese lugar sigue viva, por lo tanto, no hay que preocuparse.

Las experiencias de vida y los episodios narrados por los hablantes constituyen valiosas fuentes que permiten reconstruir los escenarios de contacto entre el pueblo mapuche y la nacional desde una perspectiva intergeneracional. Los testimonios dejan ver las relaciones asimétricas entre las sociedades que entran en contacto y, a partir de ellos, pueden proyectarse prácticas, comportamientos, actitudes y representaciones a través de las cuales los hablantes han perfilado su comportamiento sociolingüístico. Las experiencias de vida narradas por los hablantes reflejan las vivencias que han tenido durante distintas etapas de su vida, evidenciando los factores que han condicionado el uso y desarrollo de la lengua materno en el contexto del contacto interétnico. Estos sucesos de vida contribuyen al desplazamiento lingüístico, obstaculizando el uso de la lengua a través de la puesta en marcha de actitudes de rechazo, censura y discriminación por ser hablante de la lengua (Olate, 2022).

En este plano también se adopta una mirada polar, con **experiencias positivas**, por un lado, y **experiencias negativas**, por otro. En cuanto a las primeras, la tendencia muestra que las experiencias positivas implican la posibilidad de hablar con otros hablantes en espacios distintos a los de la comunidad, también se reporta que hay mayor prestigio de la lengua, lo que se infiere del respeto que se genera al escuchar la lengua en nuevos contextos y, finalmente, el hecho de que la lengua se hable en espacios distintos a los tradicionales y que se enseñe en esos lugares contribuye a los procesos de revitalización de la lengua. Por el lado negativo, predominan las declaraciones que apuntan hacia la discriminación por el uso de la lengua, la que se presenta de diversos modos: discriminación por uso, rechazo a los hablantes y burlas por hablar la lengua.

Se reporta el desarrollo de varias **ceremonias y encuentros culturales** a niveles locales y regionales, en estas instancias aparece la lengua. Por otra parte, se evidencia en zona *Pewenche*, la asistencia a los centros hospitalarios de parte de toda la comunidad es un hecho frecuente y la posta, al igual que la escuela, constituyen centros de mucha importancia en los sectores rurales. En el caso de Lonquimay, principalmente los ancianos y ancianas que mantienen el uso de la lengua en centros médicos:

Sí, de hecho, los adultos mayores, en este caso, en reuniones, los adultos mayores todos hablan mapuzugun, igual que cuando van a la posta, de repente uno se encuentra con los abuelitos o con las personas ya mayores, les hablan, les preguntan dónde tienen que ir, y todas esas cosas, igual como le digo, por eso hay chicos que trabajan y ayudan a las personas que no entienden, la señora del (...) trabaja en el hospital por años, ayudando en el tema de explicarle a los abuelitos el tema de los medicamentos. En (...) hace poco

atrás había también un peñi que trabajaba, pero ahora yo no sé qué pasó... creo que él está ahora trabajando la parte del apoyo a los abuelitos (Docente, Pewenche, Lonquimay).

Asimismo, las reuniones o encuentros entre dirigentes sociales y funcionarios públicos, que se realizan en lugares externos a la comunidad, por ejemplo, en Lonquimay la lengua es utilizado por los dirigentes y líderes sociales del sector: "Dirigentes, sí, la mayoría dirigentes que nos juntamos unos 15 acá y lo hicimos en mapuzugun. Andaban algunos *logko* y, bueno, principalmente cuando estamos así, lo hacemos en mapuzugun" (Actor clave, Pewenche, Lonquimay). También es común en ferias, carreras de caballo y eventos de carácter social y lúdico, los habitantes del sector Lonquimay señalan en sus relatos que la lengua mapuche es parte de la comunicación en estas instancias. Además, indican que el uso del mapuzugun, es un indicador de confianza en las relaciones que se establecen con las personas: "A veces se habla con personas que uno tiene confianza ahora, porque si la persona no le tiene confianza, va a hablar puro castellano. Si tiene confianza, sí, pero así en reuniones o en ferias, así" (Actor clave, Pewenche, Lonquimay).

Se refleja, entonces, con este y otros testimonios de la zona, que la lengua mapuche para los mapuche-hablantes de Lonquimay no se reduce sólo a los eventos lingüísticos que se desarrollen en el sector, sino que a aquellos que salen de la comunidad y se trasladan a situaciones de divertimento, negocios u otros como reuniones con amistades externas, donde se destaca que la familiaridad y confianza se expresa utilizando la lengua mapuche con otros hablantes.

También se narran experiencias externas a la comunidad, donde se generan experiencias y espacios para la práctica y revitalización de la lengua y las tradiciones culturales:

Bueno, aquí al ladito del cerro que está, Cerro Navia, sé que hay una agrupación mapuche que tiene su localidad ahí. He visto que ellos hacen todas sus tradiciones: los juegos, las ceremonias, y todo. Pero acá en Renca no he visto, o no sé si acaso ellos harán algo así. No los he escuchado (Apoderado, Wariache, Santiago).

Y los otros se fueron dando, digamos, cierto, a medida que se daban los internados. Ellos iban a todos los internados lingüísticos [en distintos lugares/comunidades]. Todos los veranos, vacaciones de invierno se iban a este trabajo, cierto, para que puedan también aprender. Y cómo los internados uno está solo en eso, es muy recomendable ir también porque con las personas que uno está no todos son hablantes. Algunos van a aprender, entonces están en ese *zugun* constante, pero solo hablando el mapuzugun o el *chezugun*, como se quiera. Ya, entonces qué hace, eso todo se lleva a cabo ahí mismo. No así uno, porque claro, en la casa también habla el *wigkazugun*, cierto, y también va replicando lo del mapuzugun, entonces está como revuelto nuestro *zugun*, porque tenemos que también darles espacio a esas dos lenguas, lenguas, lengua (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

El contraste en estos ámbitos se observa en los escenarios de las comunidades rurales, allí, este componente externo se entiende como los escenarios en que se ha usado o escuchado la lengua fuera de la comunidad. Es lo que pasa en Traiguén, Temuco y Tirúa:

De vez en cuando y siempre personas adultas, estamos hablando de no sé, personas sobre 50 o 60 años, que se encuentran en el sector urbano por compras o tramites, en el mismo sector público, registro civil, municipalidad. Personas adultas, si entre ellos se saludan y hablan mapuzugun libremente y relajadamente. Antes era mucho más habitual, sí, pero yo creo que se ha ido perdiendo (Apoderado, Nagche, Traiguén).

Y [...] porque yo... sabe lo que me he dado cuenta, yo cuando voy a Temuco, me han invitado, para allá todos son dominantes en mapuzugun... Se habla bastante, y uno queda así. Yo fui a una reunión no hace mucho que se hizo allá fuera de Temuco. Ahí me invitaron a mí y fui. No, yo quedé chico, y me dio, chuta decía yo, si me dicen que tengo que hablar, voy a quedar con vergüenza propia. Eso me pasa a mí como peñi. Eso es lo que me pasa a mí (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

5.3.3.1 Los imaginarios de la vitalidad en La Araucanía y en otras comunidades

Esta última cita sirve para generar una reflexión vinculada a la creencia o el imaginario de que la lengua mantiene altos niveles de vitalidad en la región de La Araucanía, lo que también se aprecia en el siguiente relato:

Eso me gusta mucho que la gente joven va mucho a *gillatun*, van a todo lo que se hacen tanto allá en el *pikun mapu* como acá también. Y también esa fuerza del *weichan* porque estos también van a las reivindicaciones, entonces ahí uno se fortalece. Esas son las instancias donde ahí hay más *nepen*, donde uno recoge todo eso. Y uno que ya es casada, se dedica a los niños que esto que lo otro, como que un poco se posterga. Entonces, de las pocas oportunidades que yo he salido, yo sé que ahí ellos es que toman todo eso (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

Se observa la idea de que en La Araucanía hay mucha vitalidad de la lengua y se reconoce que los casos de la zona no reportan dicha vitalidad de la lengua. Esta percepción activa la creencia de que la lengua, la cultura, lo vivo, sigue en este territorio. Estas representaciones pueden tomarse como una suerte de excusa que refuerza la idea de que en la región de La Araucanía estarían los verdaderos mapuche, mientras que desde los territorios de los entrevistados se reconocería una situación de debilidad identitaria y lingüística para la lengua y la cultura.

Esta percepción se explicita en plenitud en los casos de Puerto Montt, donde los entrevistados perciben que en otros sectores existe una mayor revitalización de la lengua y que, por lo tanto, es mucho más factible escuchar hablar en mapuzugun en esos lugares. Destacan y se comparan con La Araucanía, comunidades cercanas a la carrera austral y Puerto Montt.

Esta situación también se observa de forma interna, en la propia región de La Araucanía. En varias narrativas se expresa la percepción de que en las comunidades vecinas se habla más la lengua que en la propia:

En la comuna de Galvarino... sí, pero la personas que viene de otras comunidades, yo las miro y admiro cuando hablan tan fluido, yo digo: qué más quisiera uno hablar así. Pero, sobre todo son otras personas que vienen de comunidades de Galvarino que yo he visto que hablan (Miembro de la comunidad, Nagche, Galvarino).

Bueno, mi esposo es maestro carpintero y siempre anda haciendo trabajos por aquí, por allá, y le tocó la coincidencia de participar y hacer una... Una sala cuna o escuelita en Temucuicui, él me decía que hablaban entre ellos, las personas que vivían en Temucuicui, se comunicaban a través de su idioma, y eso a él le llamó la atención, y le gustaban, mezclaban el español, como el mapuche, tenía 2 compañeros igual que hablaban mapuche, pero de ahí ya fue a otras comunidades, y ya no se hablaba tanto ahí (Apoderado, Wenteché, Ercilla).

El imaginario, entonces, se observa instalado desde otras regiones hacia la de La Araucanía, es en esta donde están los hablantes, pero también de manera interna, entre las comunidades de la región. La cuestión aquí es qué genera o qué efectos produce esta representación, la creencia de que, en otro lugar, no en mi comunidad, se habla más la lengua.

Respecto de La Araucanía, se asume como un territorio en donde hay vitalidad del mapuzugun; quienes han tenido la posibilidad de visitar la región o quienes mantienen contacto con personas de La Araucanía dan cuenta de una suerte de respeto o admiración por la prevalencia de la lengua. Sin embargo, una de las entrevistadas destaca que este mayor uso y conocimiento del mapuzugun al interior de la región, hace que sean menos tolerantes con quienes no lo usan, surgiendo una suerte de discriminación hacia los mapuche no hablantes, tal como comenta una de las entrevistadas:

Yo creo que la gran fortaleza de La Araucanía es la gran debilidad de La Araucanía, porque yo fui invitada a un congreso, porque yo hago mucho material concreto, y yo cuando me presenté dije inmediatamente que yo no era hablante y yo dije que yo trabajaba con estos relatos con los chicos, porque como yo no era hablante mi manera de hablar era este formato de relato... Sabes tú que se me tiraron todos encima, que como yo podía ser educadora, que tipo de educadora era... (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

En ámbitos urbanos, por su parte, también se propone la existencia de experiencias de uso fuera de la comunidad. En estos casos, se entiende fuera de la comunidad urbana, es decir, la comunidad rural:

Mira, yo en el contexto comunitario [rural], por ejemplo, hablo de la comunidad. Hay mucha gente que es hablante de mapuzugun, pero un mapuzugun más españolizado. Ponte tú, algunas palabras que se le agregan algunos fonemas, digamos, que son de origen

mapuche. Pero la lengua como tal, la lengua in situ, la lengua mapuche, digamos, se ha ido perdiendo (Actor clave, Wariache, Temuco).

5.3.3.2 Experiencias negativas

La **discriminación** es un elemento que aparece asociado a experiencias negativas de uso fuera de la comunidad. El comportamiento característico de la gente que está en estas interacciones y que escucha la lengua es de molestia.

“Por la vergüenza, por qué había cabros grandes, estaba Santa Rosa, todo eso si hablaba yo, mira el indio *pigekebün*, siempre me daba vergüenza para que no criticaran los *wigka*” (Actor clave, Nagche, Traiguén). Otro relato, esta vez de un apoderado, sostiene el hecho de salir a la ciudad a estudiar: “en el colegio nos decían que no, no teníamos que hablar mapuzugun, teníamos que aprender a hablar castellano, y fue como un miedo a la discriminación” (Apoderado, Nagche, Traiguén). Estas narrativas se repiten entre casi la totalidad de los entrevistados: “[La baja autoestima] A mí me duró como hasta los 17 años, le cuento a mis hijos, yo en el liceo lo pasé muy mal, cuando fui a estudiar al pueblo, yo no me reconocía, no quería ser mapuche” (Apoderado, Nagche, Traiguén).

5.3.3.3 A modo de síntesis de: experiencias de uso de la lengua fuera de la comunidad

Se observa que las experiencias de uso de la lengua fuera de la comunidad no son muchas y casi no existen en las regiones: Metropolitana y de Los Lagos. En esta última, aparece explícitamente el imaginario de que en La Araucanía hay más vitalidad de la lengua. Pero también se observa que este imaginario es interno a la región.

5.3.4 Facilitadores del uso de la lengua

Otro elemento de relevancia para construir el actual escenario de la lengua es la existencia de elementos, acciones y agentes promotores de la lengua, todos posibles facilitadores para el uso de la lengua. Comúnmente, este conjunto de elementos tiene relevancia en la comunidad en general.

En este plano, la tendencia muestra que hay casos en que la comunidad tiene cierto compromiso con la enseñanza de la lengua, también se reportan algunos -escasos- contextos favorables para la reproducción de la lengua, lo que se refuerza con el compromiso que adquieren algunas comunidades con la cultura.

La primera categoría emergente en este dominio es **comunidad comprometida con la enseñanza de la lengua**, que contiene dos subcategorías:

- a. **Contribución de la comunidad a la enseñanza de la lengua:** Los relatos expresan que la comunidad puede verse como un espacio que estimula el aprendizaje de la lengua y que los núcleos familiares pueden generar un compromiso con la enseñanza de sus hijos. Ambos elementos, la comunidad como espacio y la familia comprometida pueden interpretarse como factores que facilitan la enseñanza de la lengua y muestran una comunidad comprometida.

- b. **Miembros de la comunidad interesados en la enseñanza de la lengua:** Esta subcategoría expresa los agentes que en potencia pueden ser transmisores de la lengua; pero que también, en la actualidad pueden estar aportando a la mantención de la lengua. El espectro de actores es amplio y se ven como potenciales facilitadores del uso y la transmisión de la lengua en escenarios ideales. Para que tales agentes operen como reales facilitadores, los relatos explicitan que deben tener ciertas características que refuercen su acción de conservación de la lengua. En primer lugar, debe mostrar disposición personal para enseñar la lengua, además, deben presentar un genuino interés y compromiso por la educación intercultural. Los potenciales actores que proyectan los relatos son miembros de la comunidad que colaboren en la enseñanza, miembros que motiven el uso de la lengua, padres interesados en la enseñanza y jóvenes que colaboran también con la enseñanza. En los relatos se identifican algunos agentes y se proyectan otros.

La categoría **contextos favorables** tiene una subcategoría con el mismo nombre y se entiende como los espacios y las actitudes que ayudan a la mantención y difusión de la lengua. Así, por ejemplo, la sensación de comodidad, que tiene que ver con los niveles de confianza para usar la lengua, y las actitudes de pertenencia y orgullo son aspectos que favorecen el uso de la lengua. La tecnología también surge en los relatos de los entrevistados como un factor que favorece el uso de la lengua.

Finalmente, la categoría **comunidad comprometida con su cultura** se compone de tres subcategorías de naturaleza actitudinal que se orientan hacia la conservación del orgullo cultural y la fidelidad lingüística (Henríquez y Dinamarca, 2018). La subcategoría **Interés por mantener las tradiciones y la identidad cultural** se expresa en las declaraciones que muestran a distintos agentes e instituciones con interés por revitalizar la cultura, como, por ejemplo, la comunidad y los municipios. También se propone a los jóvenes como agentes de mantención. La otra subcategoría es **Interés por aprender la lengua** que se presenta en las declaraciones que apunta a la existencia de un interés generalizado, de parte de niños, de jóvenes, de no mapuches por aprender la lengua, lo que se entiende como una actitud de positiva disposición hacia la lengua. Finalmente, la subcategoría **cambio de disposición hacia la lengua** se entiende como una actitud positiva hacia el mapuzugun que puede interpretarse como una revalorización de la lengua y su prestigio. La tendencia registrada en estos casos se muestra la siguiente tabla:

Tabla 8. Facilitadores para el uso de la lengua

Facilitadores	Relato
Institución educativa	<p>Si, al menos en esta comunidad, sí, pero hay otras comunidades que no lo hacen, pero en esta comunidad si, el jardín, la escuela, la posta, sobre todo en hierbas medicinales, que igual es un factor importante, en la salud, sobre todo... Yo he visto en el jardín, en el colegio, mi hijo al menos aprendió harto en el colegio y jardín, en mi casa, su papá, que el igual le enseña, poco, pero le enseña, su abuela. Es que yo veo que los niños acá tienen el interés de aprender, porque yo creo que aquí le han inculcado eso, que ellos son mapuches y tienen que aprender de lo que son, no olvidar lo que somos” (Miembro de la comunidad, Nagche, Traiguén).</p> <p>Bueno, el liceo cuando se hace we txipantu, está toda la comunidad liceana, y a veces van apoderados a apoyar la ceremonia (Docente, Wenteché, Ercilla)</p> <p>Nosotros participamos siempre, como evento de escuela, o como actividad general desde el punto de vista pedagógico, y recreativo, porque también hacemos intercambios de palín, con otras escuelas que tenemos cerca (Directivo, Lafkenche, Tirúa).</p>
Familias de relevancia sociocultural	<p>En Traiguén, por lo que te mencionaba, esto de la historia que tienen ellos, ellos tienen una preocupación bien importante respecto de lo que es la cultura, hay un apego bastante grande, sobre todo de esa familia XX, que es bastante grande por lo demás, el apego cultural para ellos es súper importante. Así que han tenido bastante preocupación (Apoderado, Nagche, Traiguén)</p>
Agentes educativos y de la comunidad	<p>Bueno, acá trabaja una ñaña joven que ella es hablante de mapuzugun en la escuela, pero también en esta escuela nosotros involucramos a todos los apoderados, involucrados también a las machi, tenemos una machi, una papai, ahora esta viejita, pero se involucró ella también en ir a la escuela, a hacer ceremonias o visitarlos a su casa o llevar a los niños a ayudar a la papai a la casa, y generalmente como que participa toda la comunidad cuando se realizan actividades en la escuela (Apoderado, Nagche, Traiguén).</p> <p>Claro, liderazgo positivo porque por ejemplo aquí donde van a pasar aquí ahora, está la señora que ella es lawentuchefe, es artesana y tiene cierto, junto a don (...) X, tienen cierto liderazgo dentro de aquí del territorio. Entonces ellos son reconocidos como personas positivas, digamos, y que la hacen bien y ellos son hablantes y ellos formaban parte de esta organización (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).</p>
Compromiso de padres, apoderados y comunidad	<p>Yo creo que es una buena oportunidad para los niños que no tienen la posibilidad de aprender mapuzugun en su ruka lo puedan aprender en la escuela, a lo mejor para los hablantes en mapuzugun no será lo más ideal, porque a veces el kimun y el mapuzugun uno lo tiene que formar en la familia, no de una forma tan escolarizada, sino que tiene que fluir de una manera integral, pero es una buena oportunidad (Apoderado, Nagche, Traiguén).</p> <p>Yo he visto de las personas que saben más, siento que hay interés en enseñar, en decirte. Es un aprendizaje bien pasivo, que te enseñan bien tranquilamente, por lo menos mi experiencia. Tengo varias personas que hablan bien y me enseñan bien (Directivo, Wenteché, Temuco). La preocupación de la institucionalidad es el rescate del mapuzugun, se va a perder. Sí, la última parte sí, participé de uno y [...] y sí, he participado en eso. En la comunidad, he participado en varios. Hay como varios grupos, como dos o tres grupos (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).</p>

Disposición positiva hacia la lengua y la cultura	<p><i>May llemay , entonces welu inche tañi rakiduum metu nien ta esperanza lamgen, metu nien ta esperanza pu püchükechemu, chükechemu kiduegün ta kimle mapuzugun egun ehh wiñotuabüy tain mapuzugun pu chemu, pu reimamu, kompüle lamgen, welu chumgechi ta amobüyiñ pu püchikechemu, kiduegün ta kom nielu tañi lonkomu nieluta tañi kimal entonces ga ka beimechiga doy mülebüy oportunidades (Así es, entonces mi pensamiento tiene esperanzas hermano, todavía tengo esperanza en los niños y niñas que están conociendo el mapuzugun, retornará nuestro idioma en nuestra gente, las familias, toda la gente, hermano, ellos tienen inteligencia para aprender, entonces así habría más oportunidades) (Actor clave, Wariache, Santiago).</i></p>
Interés por enseñar la lengua y la cultura	<p>Hay algunos que participan con la profesora, pero otros que no le dan la relevancia que se le debería dar globalmente como escuela. Solo algunos, no la generalidad del cuerpo docente (Docente, Williche, Puerto Montt)</p> <p>Yo creo que ahora hay mas interés de lo que hubo 15 años atrás, porque antes no te permitían hablar la lengua (Apoderado, Williche, Puerto Montt).</p>
Uso de las redes sociales	<p>(Con el uso de las redes sociales) hacemos harto neologismo (entre amigos) somos la mayoría educadores y otros profesionales que tratamos de hablar mapuzugun para acercarse a la comunidad, lo educadores, los facilitadores, el tema de la salud también están con el tema del mapuzugun, y eso (Establecimiento 13, entrevista 09).</p>
Enseñanza de la lengua en la comunidad educativa	<p>El liceo hace años que esta con el tema de la asignatura de mapuzugun, si se inculca más la cultura, lo que yo he visto en los niños, saludo, palabras. Yo creo que hace falta sí que se enseñen frases en mapuzugun, porque son palabras sueltas que se enseñan más que nada” (Apoderado, Wenteché, Ercilla).</p> <p>Entonces ahora, por eso le digo yo, valoro.... Lo que los profesores están haciendo en la escuela ahora. Ya saben las primeras palabras, siquiera saludar... Nombrar las cosas, digamos, en castellano decir pan, qué es lo que es el ají y todo eso. (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).</p> <p>Ahora se está retomando de nuevo y se está retomando también a través del colegio que eso me parece muy importante que ahora los profesores estén dándole espacio para enseñar y para aprender ellos igual (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).</p>

Fuente: Elaboración propia.

5.3.4.1 A modo de síntesis de: Facilitadores del uso de la lengua

Se observa que la tendencia puede categorizarse en 4 grandes dimensiones. La primera se relaciona con las instituciones. La escuela emerge como uno de los factores principales que facilita la movilización de la lengua y su visibilización. Dentro de esta institución, hay agentes fundamentales que se levantan para mantener presente la lengua.

La segunda se constituye a partir de los agentes, los cuales pueden ser categorizados en tres tipos: (a) agentes educativos, (b) agentes de la comunidad y (c) agentes de relevancia sociocultural. Los primeros se asocian con la institución educativa y los dos siguientes con la comunidad general. Se observa que estos dos últimos aparecen principalmente en entornos rurales y son escasos. Los primeros en cambio emergen dentro de las instituciones con el propósito de hacer presente la lengua.

La tercera se articula a partir de las actitudes, estas son principalmente positivas hacia la lengua y la cultura; sin embargo, no debe dejarse de lado plano simbólico y declarativo que posiblemente se proporcionan en estos relatos. Las actitudes son de compromiso con la lengua y la cultura.

La cuarta son las acciones que facilitan el uso de la lengua. Se trata de la utilización de herramientas tecnológicas que permiten el uso y los espacios que da la asignatura para la implementación y enseñanza de la lengua y la cultura.

Hay elementos facilitadores enunciados; sin embargo, tal como se ha visto, los bajos niveles de uso, el encapsulamiento de las generaciones de hablantes y las actitudes generales hacia la lengua hacen pensar nuevamente en la lealtad identitaria, en el plano declarativo, que los entrevistados promueven en sus discursos. En secciones anteriores se distingue una actitud por parte de los padres que cuestiona su responsabilidad con la conservación de la lengua y la cultura, fijando como actores principales a las generaciones más jóvenes e infantiles. Este aspecto es relevante de cara al próximo dominio.

En la sección que sigue, se muestra una gran cantidad de elementos y escenarios que dificultan el uso de la lengua, cuestión que se puede interpretar como un factor concluyente del proceso de desplazamiento de la lengua.

5.3.5 Dificultades para el uso de la lengua

Las dificultades para el uso de la lengua se vinculan con diversos aspectos que se han revisado hasta aquí. Hay componentes actitudinales internos y funcionales que contribuyen a dificultar el acceso y uso a la lengua, entre ellos: dificultad de la lengua, poca valoración al uso de la lengua, falta de compromiso con la lengua y la cultura, desconocimiento de la lengua, dificultades para la enseñanza de la lengua.

Por ejemplo, en cuanto a la **dificultad de la lengua**, se presentan las ideas de que esta tiene diferencias pragmáticas que se evidencian en las formas diversas que tiene para expresarse. También se reporta la dificultad que nace por su variación dialectal y porque se ha ido castellanizando (que más que dificultad se puede leer como la ideología del purismo lingüístico). Otras percepciones que surgen en este apartado se relacionan abiertamente con actitudes hacia la lengua. La primera, vinculada con la utilidad de la lengua, pues en diversos relatos se plantea la poca vigencia de esta y de su vocabulario (las percepciones aquí se relacionan con la sensación de que las palabras están desapareciendo y que otras no son reconocidas):

No, o sea yo creo que es una percepción mía, digamos, yo llevo viviendo... bueno, yo soy de Santiago, llevo viviendo 33 años ya en Temuco, y en estos 33 años, el mapuzugun nunca ha sido un tema, salvo un tema académico. O sea, el mapuzugun es un tema académico, no un tema de la dinámica social que tú lo puedas ver, digamos, en distintos momentos, salvo cosas específicas que puede ser el nombre de una calle o quizás jugar un poquito con esas cosas, o servicios públicos, señales de la política pública, pero no inserto en la

dinámica social cotidiana, digamos. O sea, ni en Temuco, ni en el sector ni en las escuelas tampoco (Directivo, Wariache, Temuco).

El otro componente actitudinal que emerge es el que señala que la lengua es difícil. La tendencia en este dominio muestra diversas formas de presentación. En Traiguén, por ejemplo, esta dimensión se expresa a partir de la idea de **Complejidad en la mantención y producción del diálogo con los mayores**:

[Me cuesta] mantener la fluidez por mucho rato, la fluidez con la papai, que a veces todavía me cuesta entenderla, porque son palabras antiguas, porque igual se ha desarmado harto el mapuzugun, porque hay palabras que lo castellanizaron, entonces, actualmente igual lo entendemos, pero no es correcto (Actor clave, Nagche, Traiguén).

Los menos de 50, porque en eso, como le decía, yo también hablo mapuzugun pero es como no rápido como lo hace mi *ñuke*, yo hablo mapuzugun, entiendo todo en mapuzugun pero soy muy lenta, entonces como que me cuesta un poco más, me tengo que dar el tiempo, me falta más la fluidez (Apoderado, Nagche, Traiguén).

También esta idea puede relacionarse con la discriminación hacia mapuche no hablantes de la lengua que están en proceso de aprendizaje.

Esta dificultad también se vincula con las diferencias entre las formas de habla de las distintas generaciones, al reconocer que los mayores hablan fluido el mapuzugun a diferencia de la mezcla que hacen los adultos y el monolingüismo español de los jóvenes: En algunas ocasiones se va mezclando con el castellano. Como digo, los mayores hablan un 95% mapuzugun, los adultos menores pueden ser un 50%, pero de que lo entienden, lo entienden un 80% de las personas que ha sido criada con gente mapuche, lo entienden muy bien pero no lo hablan, esa es la diferencia (Miembro de la comunidad, Nagche, Traiguén).

Esta percepción de dificultad también se explicita en la comunidad aledaña a Temuco, donde algunos manifiestan que una de las principales barreras para el aprendizaje y uso de la lengua es su dificultad: “Es difícil. Yo que llevo años escuchándolos, conozco algunas palabras y puedo decir algunas porque lo encuentro complicado, lo encuentro algo difícil de aprender, y me esfuerzo por hacerlo, pero lo encuentro difícil” (Actor clave, Wenteché, Temuco).

También se señala la existencia tanto de diferencias pragmáticas como de variación dialectal de la lengua: “Depende también en que parte estamos, porque conozco el *lof* de distintos lados y tienen otra forma de decirlo, compañeras que hablaban, ahí noté yo que los *Pewenche* tienen una forma, los *Lafkenche* otra” (Actor clave, Wenteché, Temuco).

En Tirúa también se registra esta dificultad, pero se suma la inseguridad de los actores frente a su competencia de la lengua, condición activada debido a la interacción de hablantes fluidos con otros tipos de hablantes cuya competencia es más limitada:

Yo creo que sí, sí la lengua de nosotros sí... el problema que me pasaba mí, *peñi*, por el tema que derepente me encuentro como muy bajo cuando uno se junta con *peñi* antiguos, ellos conversan a la lengua nuestra...Y uno queda como... a mí me pasa, así como que queda volando en el aire y dice, chuta, qué es lo que me está diciendo (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

En el relato se evidencia la inseguridad del entrevistado al interactuar con hablantes competentes. Esta inseguridad también activa sensaciones de vergüenza que a la larga desincentivan el uso de la lengua. Lo que se plasma en el siguiente relato: “Yo pienso que el no atreverse nada más...Pienso que eso es porque al no saber hablar bien, uno piensa que lo está haciendo mal... Y mejor no lo habla” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

Otro campo que emerge en este subdominio es el del **desconocimiento de la lengua**, que se traduce principalmente en percepciones sobre los hablantes -que son pocos-, sobre la cultura -que falta difusión-, sobre la enseñanza de la lengua y personas que la enseñen -que falta enseñanza de la lengua y personas que enseñen. En general, lo que se extrae de estas percepciones, vinculado con procesos de revitalización, es un desconocimiento generalizado de la situación de la lengua en las comunidades. Además, los últimos dos elementos, falta de enseñanza y de hablantes que enseñen, se interpretan como ausencia de recursos humanos para implementar procesos de revitalización anidados en las comunidades (Grenoble y Whaley, 2006).

En los diversos casos se presenta esta situación. En Renca, esta percepción se da a partir de los relatos que expresan un desconocimiento de la lengua y la cultura entre la comunidad “Yo me sorprendí mucho porque nuestra escuela tiene muchos estudiantes mapuche, con apellidos mapuche y no conocen, no conocen sus raíces, su lengua” (Docente, Wariache, Santiago). Lo anterior se extiende a las personas que no pertenecen al pueblo mapuche, quienes reconocen que no están familiarizados con las tradiciones mapuches y mucho menos con la lengua:

En una de las reuniones del centro de padres que nosotros tuvimos, le pedimos al profesor, que, de alguna forma, la *kimelfe* nos pudiera ayudar a nosotros como apoderados, porque es una lengua extraña. Relativamente el inglés se hace más fácil, porque constantemente está en todos lados, en la televisión, en los diarios, y lo que venga en un equipaje viene en inglés. Y nosotros como apoderados estábamos complicados en ayudar a los niños para que ellos aprendieran (Apoderado, Wariache, Santiago).

También se observa este desconocimiento entre los profesores de la comunidad:

El jardín infantil que está al lado del Le Paige es intercultural. Tiene sello intercultural, pero también es como muy desde los *kultrunes* dibujados...no hay ninguna educadora mapuche, no entienden mucho de la cosmovisión mapuche más allá de lo que buscan por internet (Miembro de la comunidad, Wariache, Santiago).

En otras situaciones urbanas también aparece esta dificultad. En comunidad cercanas a Puerto Montt, algunos entrevistados manifiestan que una de las problemáticas de base se asocia al desconocimiento que hay de la lengua al interior de la comunidad. Al no haber hablantes, el mapuzugun no forma parte de la cotidianidad de los habitantes de la comunidad y no hay personas que puedan transmitir la lengua a los más jóvenes o a quienes están interesados de aprender. En otra escuela de Puerto Montt también aparece esta tendencia, lo que se evidencia en el siguiente relato, "hay muchos chicos, mucha gente que no conoce de eso. De hecho, yo no conozco mucho del mapuzugun..." (Miembro de la comunidad, Williche, Puerto Montt). Esta tendencia hacia el desconocimiento de la lengua y la identidad también se encuentra en el relato de una educadora tradicional:

O el mapuzugun. ¿Cuáles son las dificultades me dice? yo creo que hoy en día los jóvenes están, a ver, los que no han nacido, digamos, teniendo una visión del mundo que nos rodea, en este caso cierto, nosotros que somos mapuche, no lo conoce. Hay algunos que claro que son de descendencia y tienen apellidos, pero no les interesa (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

Como se ha visto en diversas citas presentadas, este factor trasciende las propias acciones por la recuperación o la misma situación de la lengua, situándose en un ámbito de influencia nacional provocado por las políticas educativas que definen históricamente el currículum y la formación del ciudadano.

Otra categoría amplia que emerge y que se vincula fuertemente con las actitudes negativas hacia la lengua es la **desvalorización del uso de la lengua**, la cual presenta diversas subcategorías.

La primera tendencia que se muestra en este marco es la que sostiene que hay una falta de valoración positiva de lo ancestral, percepción que se presenta en Paillaco:

Yo creo que se va perdiendo el interés, porque bueno, a los más jóvenes, a los niños, como te decía, en el colegio no se le da énfasis a la lengua mapuche, no está en la malla curricular ni siquiera como un taller, entonces, los niños salen del campo, salen a la ciudad, y se empieza a perder eso, la costumbre de hablarlo, entonces, por ende, para poder entenderse con los cabros más jóvenes, los nietos, los bisnietos en este caso mío, ellos hablan español po, su lengua se pierde un poco (Apoderado, Wariache, Temuco).

Esta percepción también circula en otras comunidades: “Yo creo que ninguna. Hay muy pocos colegios que enseñan esa lengua” (Miembro de la comunidad, Williche, Puerto Montt); “No sé jajaja una discriminación no más yo creo, porque no lo encuentran como algo muy valioso para las personas que están estudiando” (Miembro de la comunidad, Williche, Puerto Montt).

Esta posición también surge en Tirúa, pero enfocada hacia la enseñanza de la lengua en la escuela y la asignatura de lengua indígena. Esta se considera un ramo más dentro del currículum escolar. Esta visión, sin embargo, no es tan frecuente, ya que hay posiciones que valoran el esfuerzo que se hace en la escuela por desarrollar el sector. Sin embargo, esta situación de poca relevancia hacia la lengua y la asignatura son elementos presentes, “entonces como total es folclor, entonces no lo toman como algo con la importancia que debiera tener” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).

Vergüenza por usar la lengua. Este factor es importante y un potente indicador de desplazamiento. En general, las narrativas de los entrevistados muestran percepciones relacionadas con afecciones, por ejemplo, de niños y niñas, jóvenes y miembros de la sociedad, quienes sienten vergüenza por usar la lengua; y percepciones que se vinculan con afecciones provocadas por el contexto, como por ejemplo, acciones de burlas por no manejar la lengua fluidamente (se ve aquí una actitud interna de la comunidad) y desde la sociedad mayoritaria se observan acciones de estigmatización y discriminación por hablar la lengua y ser mapuche. En general, este componente tiene mucho peso en el proceso de sustitución lingüística. Para las tareas de revitalización se torna un imperativo generar cambios en las actitudes lingüísticas hacia la lengua y generar acciones para otorgarle más prestigio a la lengua minorizada.

Estas percepciones aparecen en todas las comunidades bajo estudio, es transversal. Se orienta desde los recuerdos de las generaciones adultas hasta las proyecciones de las generaciones de jóvenes y niños: “Si es mayor en los jóvenes, porque los jóvenes van a sentir más vergüenzas, porque tienen amigos o gente de la comunidad que no hablan e igual los pueden molestar” (Miembro de la comunidad, Nagche, Traiguén).

Cuando yo voy a talleres, cuesta porque es como que todavía está eso de que ‘ah, ya, yo hablo, él se va a reír’. Eso pasa acá. Claro, yo creo que sí. Es como vergüenza. Claro, porque con mis papás, yo no sé por qué ellos no hablaban acá, entonces, yo creo que, por eso, un tema de que siempre hubo vergüenza de expresarlo. (Respondiendo por qué cree que apareció la vergüenza) Por las burlas, porque... Si mi papá, él fue discriminado, él hablaba, pero se burlaban de él, entonces yo creo que es eso. Y eso sigue, eso yo creo que se va transmitiendo, cierto (Respondiendo si ve que todavía siguen las burlas hacia los que hablamos en idioma mapuche) Yo creo que sí, todavía (Miembro de la comunidad, Williche, Lanco).

Se observa también que las experiencias vividas fueron factores que impidieron o dificultaron el uso de la lengua, como en el relato previo y a continuación:

Porque se ha ido perdiendo, y tenemos que fortalecer que no se pierda, ya que hoy en día el ser mapuche es algo que se lleva con orgullo, se lo cuento ahora, porque en mi época nosotros como niños, como jóvenes sentíamos vergüenza de ser mapuche porque nos discriminaban, nosotros nos íbamos a estudiar a la ciudad, y nos daba vergüenza ser mapuche, hablar el mapuzugun, porque se burlaban, nos discriminaban (Apoderado, Nagche, Traiguén).

En la comunidad aledaña a Temuco también se observa esta tendencia, de acuerdo al relato de actores de la comunidad educativa, algunos niños se burlan de quienes hablan o usan palabras en mapuzugun y han percibido que aquellos jóvenes o adolescentes que son capaces de producir frases en mapuzugun no lo hacen por vergüenza, tal como se comentan en el siguiente relato: “Yo creo que hay muchos jóvenes que igual lo han aprendido desde sus casas, y sienten, no sé si vergüenza o algo parecido, que no lo aplican en sus discursos o en sus conversaciones diarias” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Temuco).

Esta situación también se da entre los adultos, pero de una forma diferente, puesto que la vergüenza está asociada equivocarse o pronunciar de forma equivocada palabras de la lengua, generando burlas entre quienes tienen un mejor manejo de la lengua, según coinciden en mencionar algunas de las entrevistadas:

(...) de repente, no discriminados, la palabra es muy fuerte para decir discriminados, pero es como: “Así no se dice”, “Nada que ver”, “Se pronuncia así”, o derepente es como: ¿Quién sabe más de historia? No, esa palabra no nace por eso, nace por esta situación, y así. Entonces, está la cultura de quien sabe más ahora (Directivo, Wenteché, Temuco).

Por miedo a que se rieran, a que la gente dijera no, no sabe hablar, porque eso se da bastante también, he visto que se da bastante por acá, y no solo acá, en otros territorios también he visto que cuando ven a alguien que habla y se equivoca en algo tiende a haber una burla o se ríen entre ellos (Docente, Wenteché, Temuco).

En Ercilla también aparece, “mucha juventud que hoy en día se avergüenzan de hablar mapuzugun” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla). La situación se extiende a una de las comunidades cercanas a Puerto Montt y se asocia principalmente a la estigmatización que aún persiste hacia las personas mapuche y la discriminación que esto genera:

No puedo generalizar, pero las experiencias que he ido teniendo, las experiencias que tengo en el aula con los niños que dicen: “Tía, es que los mapuche son terroristas” “Que mi mamá dice esto, que mi papá dice esto otro...”. Entonces, hay todo un discurso mediático, histórico (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

En Tirúa igual se presenta, “Yo creo que un poco de miedo, vergüenza, no sé. Pero ahí mismo en el colegio antes no se saludaba en *mapuzugun*, en *chezugun*” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

Disposiciones religiosas. Se constituyen como otra categoría que se desprende de esta dimensión. Se trata de acciones y actitudes que juegan en contra de la mantención de la lengua. Por ejemplo, en los establecimientos educativos, los apoderados que profesan alguna religión protestante, generalmente, se muestran reacios a que sus hijos participen en las actividades culturales que se organizan, lo que se traduce en la prohibición de participación por parte de los estudiantes. En este mismo escenario, los propios funcionarios del establecimiento que practican las creencias evangélicas presentan comportamientos de rechazo frente a este tipo de actividades. Estos tipos de comportamientos se replican a nivel comunitario y conducen a un rechazo de la lengua y su consiguiente desvalorización.

Las tradicionales ceremoniales y la religiosidad mapuche, como se ha visto, se constituyen en un ámbito de uso de la lengua, el cual presenta agentes específicos en su ejecución. Este rasgo puede ser un factor de coincidencia, guardando las diferencias, obviamente, con la situación del hebreo; sin embargo, hasta ahora no ha sido considerado un foco que alimente la revitalización. Esto puede deberse a que estas actividades son vistas como sagradas y el acceso y gestión a estas son ejecutadas por agentes con funciones religiosas y socioculturales altamente definidas.

Otro ámbito que puede alimentar esta posición es el uso de la lengua en las ceremonias religiosas católicas y evangélicas con la orientación hacia los principios de difusión e instalación de valores culturales que se enmarcan en dichas religiones. Estos casos existen en la situación del mapuzugun, llama la atención, por ejemplo, todos los procesos de implementación del mapuzugun en la iglesia de los Testigos de Jehová.

Uno de los temas más recurrentes entre los entrevistados de diversas comunidades educativas es la existencia de **iglesias evangélicas como barrera para mantener la lengua y las tradiciones**. De acuerdo con los entrevistados, los pastores y personas asociadas a la Iglesia evangélica no solo no están interesados en adaptar o participar de las tradiciones mapuche, sino que además las satanizan, haciendo que quienes participan de los cultos se alejen y se resistan a seguir practicando la lengua, tal como se documenta a continuación en los diversos relatos:

La religión evangélica ha incidido negativamente, agrava la enfermedad de tipo cultural y espiritual en que se encuentra la comunidad” (Actor clave, Wenteché, Temuco); “Y lo otro, es que se está metiendo mucho el evangelio igual. Por ejemplo, personas que antes hablaban mapuzugun, estaban en *gillatunes*, ahora ya que son evangélicos, ya no... no participan (Apoderado, Nagche, Galvarino).

He hecho un catastro también en nuestro territorio y quedan alrededor de 18 hablantes, ya que participan en el *gillatun*. Es posible que haya más, pero también la intromisión de religiones, especialmente la religión evangélica, es gente que es hablante y está participando en la religión evangélica, y eso ya hizo un coartamiento, digamos, una pérdida de la identidad porque toda persona que se mete una religión pierde su identidad. Pero que es de gran relevancia, digamos, en los *gillatun*, en los *palin* que también se practican mucho el *palin* acá. En los funerales cuando hay que hacerle el *amulpüllu* a un

muerto, eso tiene una relevancia enorme. Y acá, afortunadamente, todavía se practica en algunas familias esa tradición milenaria, ancestral milenaria (Actor clave, Williche, Lanco).

Adicionalmente, las personas de la comunidad que son parte de la Iglesia evangélica se oponen a que sus hijos aprendan la lengua en la escuela, constituyéndose como uno de los factores relevantes en el desuso de la lengua: “Los apoderados a veces igual tienen culpa porque yo he escuchado decir a los apoderados ahí en ese colegio enseñan la asignatura mapuche y yo no quiero porque yo soy evangélico” (Actor clave, Wenteché, Temuco)

Esta percepción también surge en Ercilla, donde se explicita que estos grupos son un factor interviniente en el proceso de desplazamiento lingüístico y cultural, esto se evidencia en el relato de dos miembros de la comunidad educativa:

Hay mucho pueblo mapuche que es evangélico y que no comparten esas ideas. Pero teníamos un apoderado que llegaba cuando había actividades de esas, y decía que su hijo no iba a participar, entonces optó por no enviar a su hijo cuando se realizaban esas actividades (Directivo, Wenteché, Ercilla).

Ese es otro tema, la religión, que no quieren el mapuzugun por la religión, nos costó, nos salió pelea de primera. Entonces, cuando empezamos, empezamos con los videos, nosotros hicimos malabares, empezamos a hacer más didácticos, hacer de todo para que las mamás se integraran a la cultura, porque estaban de primera que no, que la religión que esto. Lo que sí, soy testigo, hay mamás que no dejan a los niños participar en *gillatun* o *we txipantu*. Hay muchas mamás mapuche, apoderados, que hay niños que a escondidas lo hacen, y cuando los apoderados no van a estar ceremonias, cuando es solamente del liceo, lo hacen a escondidas (Docente, Wenteché, Ercilla).

Se observa el accionar de las iglesias evangélicas como un elemento, una barrera, que dificulta la mantención y transmisión de las tradiciones lingüístico-culturales. Este escenario –crítico- apunta a la gestión de pastores y personas vinculadas a la religión, quienes promueven actitudes negativas hacia la lengua y la cultura, lo que contribuye a acelerar el proceso de desplazamiento de la lengua. Esta actitud se proyecta de manera íntegra contra la lengua, genera un cambio de percepción en cuanto a sus componentes afectivos, cognitivos y comportamentales, puesto que promueven la no participación de los creyentes en actividades culturales y en la práctica lingüístico-comunicativa, lo que provoca un alejamiento y resistencia a los elementos de la tradición sociocultural mapuche.

En la siguiente narrativa se evidencia con claridad el conflicto identitario que promueve la instalación de la religión en las comunidades. El entrevistado explica detalladamente el conflicto dado entre la práctica de la lengua y cultura y la religión.

Claro, efectivamente, y ahí se produce un conflicto con el mapuche que va a la iglesia porque está pasando... Entonces, derepente empieza el cuestionamiento, pero porque también pasa que la iglesia responde a otra necesidad, responde a otra visión de mundo

que obviamente alejada la cosmovisión del mundo mapuche, entonces en ese aspecto se va perdiendo la cultura, se va perdiendo el tema de la práctica de la lengua mapuche, producto de lo mismo, porque si bien es cierto en mi comunidad y en muchas comunidades se instaló la iglesia evangélica y católica, que obviamente viene a borrar el conocimiento del mapuche, le hacen un cambio en el pensamiento del mapuche, que obviamente deja de lado su cultura, y ha sido tan fuerte ese proceso que nuestra gente no quiere incluso hablar con respecto a lo que es la cultura mapuche, están creyendo incluso en una figura, en una escritura que viene desde otro mundo, que tiene que ver con lo occidental, que viene netamente de allá, que instala un Dios, y que prácticamente hay que estar... Igual son visiones distintas (Docente, Lafkenche, Tirúa).

Es evidente que estas posiciones alimentan las percepciones hacia la lengua y la cultura, transformando los sistemas de creencias al respecto, son factores relevantes que funcionan a través de la imposición y transmisión de nuevos valores culturales, lo que re-direcciona hacia la asimilación cuestiones vinculadas con la identidad étnica. Al respecto, resulta interesante añadir una discusión que se presenta en uno de los casos, pues, se propone una mirada interesante:

Bueno, varios que tenemos un mapuzugun precario, como te decía, básico. Tenemos un administrativo que domina muy bien la lengua, pero está cruzado por el tema evangélico, te fijas. Entonces ahí un poco se contradice el tema para poder presionar [T]engo otro colega que también es evangélico y mapuche a la vez. Pero el otro día planteaba algo para mí bastante novedoso, él me decía, mira, yo soy mapuche ante todo. Nací mapuche, mis papás son mapuche, y nosotros participamos del *gillatun*, hacemos todas las actividades de *gillatun*, pero por las circunstancias de la vida, nos hemos convertidos en evangélicos, en cristiano me decía, en cristiano... Que es una religión me dice. Pero el mapuche no es una religión, el mapuche es una clase social me decía... En cambio, mi otro colega que yo tengo que es la parte administrativa, que también es bastante hablante del mapuzugun, todo, él no participa en actividades mapuche, pero sí en su iglesia habla en mapuzugun, canta en mapuzugun, todo el tema. Pero son conceptos totalmente distintos (Actor clave, Wariache, Temuco).

Se explicita este contraste entre dos actores, quienes profesan una religión, pero que se diferencian en la asunción de su identidad étnica. En un caso, está esta tensión permanente que se decanta hacia el extremo de la prohibición y negación de las costumbres y sistemas de creencias culturales mapuche, lo que se observa como una contradicción; por otro lado, hay un reconocimiento y diferenciación entre la identidad mapuche y la creencia religiosa. Este último caso no es prohibitivo ni contradictorio, lo que hace es posicionar el reconocimiento de la identidad étnica y a partir de este dialogar con la identidad religiosa. En ambos casos, junto con esta tensión, se observa, no obstante, el uso de la lengua mapuzugun en estos espacios vinculados a esta religión.

Finalmente, el argumento del agente que reconoce la identidad mapuche se explicita fácilmente en la siguiente narrativa: "El tema de los partidos políticos me decía, pasa lo mismo, me dice. Alguien

que es DC, otro que es de la derecha, qué sé yo, ¿van a dejar de ser mapuche ellos? me decía” (Miembro de la comunidad, Williche, Puerto Montt).

Otra categoría que aparece es la de **comunidad poco comprometida con su cultura**, la cual contiene la subcategoría que emerge tiene que ver con el **poco interés por las tradiciones e identidad cultural**. En este ámbito también se aplican las actitudes hacia la mantención de las tradiciones culturales y la identidad, pues se observa que algunos relatos evidencian la falta de interés por revitalizar la cultura y la lengua y también hay narrativas que muestran la pérdida de las tradiciones. Tal como se señaló al inicio de esta sección, las actitudes lingüísticas interactúan con otros componentes de la situación cultural, uno de ellos es la relevancia o centralidad que se le da a la lengua entre los miembros de la comunidad étnica. Esta percepción de poco interés por las tradiciones y la identidad puede interpretarse como actitudes que le restan centralidad a dichas nociones en el contexto lingüístico y cultural que moviliza el mapuzugun.

La falta de interés en la lengua también, al igual que la desvalorización de la lengua, es una tendencia transversal que aparece en muchas comunidades: “Es que algunos no lo toman mucho... no lo toman muy en serio lo que es hablar en otro idioma. No po, algunos lo toman para chacota así. La importancia no le dan” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa)

Yo creo que se va perdiendo el interés, porque bueno, a los más jóvenes, a los niños, como te decía, en el colegio no se le da énfasis a la lengua mapuche, no está en la malla curricular ni siquiera como un taller, entonces, los niños salen del campo, salen a la ciudad, y se empieza a perder eso, la costumbre de hablarlo, entonces, por ende, para poder entenderse con los cabros más jóvenes, los nietos, los bisnietos en este caso mío, ellos hablan español po, su lengua se pierde un poco (Apoderado, Warriache, Temuco).

En Paillaco también aparece el desinterés motivado por la ideología del bilingüismo positivo:

El chino mandarín, lo toman los cursos A y B y está sobrevalorado como el inglés. Y a los estudiantes les interesa como un recurso para tener éxito profesional y por ende económico. Pero falta que se haga más visible la importancia del mapuzugun también... Esta negación de lo propio y la colonización es fuerte, el chino se ve como la lengua de futuro, la prioridad es lo económico y no lo propio. Entonces hay una negación donde los niños niegan a veces su propio apellido. No todos los docentes valoran eso porque no están comprometido (Directivo, Williche, Paillaco).

En Renca, también aparece esta posición bajo la etiqueta de falta de reconocimiento y relevancia asociada a la ideología del bilingüismo positivo:

Yo actualmente estoy haciendo un doctorado y en el doctorado me piden una segunda lengua para poder doctorarme, y entre esas segundas lenguas, por supuesto, no está el mapuzugun como posibilidad, por lo tanto, de que me sirva a mí en términos concretos, más allá de la cuestión personal, espiritual, de movimientos, utópica incluso, de aprender

el mapuzugun, sino en términos concretos y materiales, muy poco me sirve, para los fines concretos y materiales que yo debo resolver (Miembro de la comunidad, Wariache, Santiago).

En Ercilla, muy vinculado con las actitudes de indiferencia y desmotivación, se percibe como una dificultad para el uso esta falta de interés de los actores por aprender la lengua:

En tener poco conocimiento de la lengua, en interesarse poco y quizás las personas que lo hablan, por ejemplo, en mi comunidad hay muchos jóvenes, entonces no hay adultos que lo hablen mucho, por ejemplo, aquí ya no se habla, se perdió un poco, al menos en mi comunidad (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla).

Misma percepción se muestra en Puerto Montt:

No le interesa, como que cada cual vive su mundo. Y es una lengua rara que no se utiliza, porque es diferente cuando a ti te empiezan a enseñar desde chico, que hubiera un ramo en el colegio que te lo enseñe, ahí sí po. Pero sino uno, a veces, ni entiende lo que te están hablando (Miembro de la comunidad, Williche, Puerto Montt).

En una comunidad cercana a Puerto Montt también se evidencia esta percepción:

La identidad de (...) no está llevando la identidad williche lafkenche como tal, es algo que no es valorado y tampoco es considerado, como te decía anteriormente, la mayoría de los apoderados del curso son de (...) e incluso hace un par de años se hizo una carta a nivel colegio para que sacaran la lengua porque a la gente no le interesa, no es algo que se considere, se valore (Apoderado, Williche, Puerto Montt).

En Tirúa este elemento también se identifica como dificultad, “que como no aprendieron de niños, no... No saben y son muy pocos a los que después les vuelve interesar. Ya después más mayores, empiezan ya a darse cuenta lo que se ha perdido” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

Estas posiciones se orientan hacia dos ámbitos. El primero focalizado en el desinterés generalizado sobre la lengua y el segundo sobre la enseñanza de la lengua en el contexto de la asignatura. En general, estas son actitudes negativas hacia la lengua.

La categoría **dificultades para la enseñanza del mapuzugun**, contiene una subcategoría que lleva el mismo nombre: **dificultades para la enseñanza del mapuzugun**. Esta también involucra componentes actitudinales, pero además emergen algunas ideologías vinculadas con la enseñanza tradicional de la lengua. En el marco de las actitudes hacia la enseñanza de la lengua, se reportan percepciones vinculadas con la precariedad de su enseñanza en el marco del sector lengua indígena, también se reporta una actitud renuente de parte de los escolares por aprender y practicar la lengua, otra percepción que se promueve tiene que ver con el desinterés de la comunidad de apoderados, las familias y los miembros del establecimiento por su enseñanza. Finalmente, una

ideología recurrente que surge de los relatos, y que juega un papel a favor del desplazamiento, es la ideología de la enseñanza tradicional de la lengua.

Varios actores claves y educadores tradicionales afirman que las metodologías no mapuche para la enseñanza de la lengua no resultan, pues no se sigue el método tradicional. En cierto sentido, esta percepción es también una suerte de discurso de la nostalgia, ya que como se ha visto en secciones previas, la adquisición de la lengua materna a través de procesos de socialización culturales propios no es el modelo dominante en las comunidades de hablantes. Actualmente, la socialización lingüística privilegia la enseñanza del español en los contextos íntimos, familiares, y los niños y niñas son espectadores de las interacciones de los adultos, ancianos, con algo de frecuencia en mapuzugun; sin embargo, esta experiencia receptiva de la lengua debe estudiarse con mayor detalle, pues hay factores externos intervinientes que desarticulan los procesos tradicionales de transmisión, por ejemplo, el acceso a tecnologías y medios de comunicación.

En suma, la ideología de la enseñanza tradicional de la lengua contrasta fuertemente con los escenarios no tradicionales donde se intenta implementar el sector lengua indígena, convirtiéndose en un factor que alimenta dos posiciones: la de implementar las estrategias tradicionales para enseñar la lengua y la cultura en el contexto de aula y la de desconocer las estrategias no mapuche para enseñar lengua y cultura. Finalmente, esta ideología se transforma también en un sello de distinción y genera un espacio de disputa ideológica, pues las formas tradicionales de enseñanza de la lengua se levantan como señales de resistencia e identidad en el contexto escolar que históricamente ha tendido a la estandarización y normalización de aspectos sociales, lingüísticos y culturales. Desde la mirada del desplazamiento y la revitalización de las lenguas minorizadas, la cuestión es si esta posición ideológica ayuda a la mantención de la lengua o, en realidad, estimula el desplazamiento al enmarcarse en una posición ciertamente esencialista y purista de la lengua minorizada.

Estas posiciones se explicitan a continuación, en la comunidad cercana a Temuco, es posible identificar dos miradas entre los entrevistados, una representada por los actores de la escuela de la comunidad y otra por parte de los hablantes (fluidos y semihablantes). En la primera se manifiesta que el mapuzugun debe introducirse en todos los contextos en los cuales se desenvuelven los niños, para que se vayan familiarizando con la lengua, de esta forma se genera una suerte de traducción desde el castellano al mapuzugun, para intencionar que los estudiantes ocupen la lengua, tal como comenta diversos actores de un establecimiento educacional: “(...) la licenciatura, es una instancia de cierre de año, totalmente contextualizada a la cultura mapuche, se discursa en mapuzugun, se canta el himno en mapuzugun” (Directivo, Wenteché, Temuco).

El saludo en la mañana, pasar asistencia, el estudiante tiene que reproducirlo en mapuche, si yo me encuentro con un colega en el pasillo tengo que saludar como corresponde, son actividades específicas, saludo, despedida, al inicio de la clase, el profesor tiene que hacer una introducción en mapuzugun, un saludo, hasta como estas (Docente, Wenteché, Temuco).

Por el contrario, los miembros de la comunidad (principalmente los hablantes de mapuzugun), manifiestan que el uso de la lengua debe hacerse respetando el sentido y significado original de esta, limitando su uso para aquellos temas propios de la cultura o pueblo mapuche y no para tradiciones o costumbres que son ajenas. Se critica especialmente el uso de la lengua para hablar temas religiosos, tal como manifiesta un entrevistado: “el mapu es la lengua de la tierra no es para hablar de temas que no corresponde...no pueden llegar hablando de su Dios en mapu” (Actor clave, Wenteché, Temuco).

La categoría **problemáticas asociadas a la comunidad** presenta tres subcategorías emergentes: falta de identidad cultural, valoración de la lengua y escenarios poco favorables para el uso de la lengua. El primero puede discutirse en el marco de la reflexión sobre la centralidad que se le da a la lengua y la cultura como elementos de definición identitaria. El segundo tiene relación con el valor, en términos de orgullo y funcionalidad, que se da a la lengua. Estas dos subcategorías también pueden interpretarse como actitudes sociolingüísticas que alimentan el desplazamiento del mapuzugun.

El tercer componente tiene elementos relacionados con las actitudes, con los ámbitos de uso y con recursos humanos para enseñar la lengua. En cuanto a las actitudes, se promueven actitudes de resistencia de parte de los no mapuche que asisten a establecimientos que cuentan con el sector lengua indígena, lo que contrasta también con ciertas posiciones que muestran su rechazo porque los no mapuche accedan al conocimiento de la lengua y la cultura. En el mismo plano actitudinal, se reportan relatos que evidencian que hablantes y padres no transmiten la lengua a las generaciones menores, actitudes que favorecen los procesos de desplazamiento. En el plano de los ámbitos de uso y funcionalidad de la lengua, se reportan la falta de espacios para practicar la lengua, lo que promueve la imposibilidad de usarla. Finalmente, en cuanto a los recursos humanos para poder enseñar la lengua, los relatos afirman que faltan hablantes con quienes poder practicar, pero, como se vio más arriba, la disposición de los hablantes no siempre es la más positiva para la enseñanza, ya sea por **falta de identidad cultural**, escasa **valoración de la lengua** o **escenarios poco favorables para su práctica**.

Dentro de los escenarios poco favorables para el uso de la lengua están la inexistencia de hablantes o la presencia de pocos hablantes. Esto también aparece en otros sectores Renca, Tirúa, Puerto Montt y Ercilla. En este último territorio, por ejemplo, se observa en diversos relatos esta idea de que no hay agentes que puedan enseñar cultura y lengua, no se cuenta con hablantes, lo que dificulta el aprendizaje y uso de la lengua:

La dificultad que se da es que falta... no encuentro las palabras para explicar... pero, falta que alguien esté enseñando siempre, por ejemplo, un profesor intercultural, que ahora se están viendo en los colegios, pero siempre, en otras oportunidades, en otras áreas se diera igual lo mismo (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla).

Otro elemento que surge como dificultad en el contexto de las problemáticas de la comunidad es la **situación de pérdida de la lengua**:

La dificultad, yo creo que, ya decíamos que los mayores si tenían el conocimiento y se fue perdiendo, entonces de ahí las otras generaciones ya no sabían mucho y ahí se fue perdiendo, solamente los que realmente estaban interesados han logrado mantenerse, pero el resto lo ha ido olvidando (Miembro de la comunidad, Nagche, Traiguén).

Esta idea aparece bajo la forma “ya no se habla tanto” y “el uso se relega a instancias ceremoniales y conversaciones con mayores (que no son muchos en las comunidades que los tienen), como se consigna en el relato de la educadora tradicional:

El mapuchezugun, bueno en las casas no lo practican tanto, cuando hay actividad cultural gillatun feymu kom chi pu lamgen zugukeygün mapuche zugun ka machitún kom fey chi zugu feymu pu lamgen zugukeygün (El mapuchezugun, bueno en las casas no lo practican tanto, cuando hay actividad cultural como el gillatun toda la gente habla en idioma mapuche en un machitún también todos hablan de esa forma porque así debe ser hermana, todos hablando en idioma mapuche)” (Educador tradicional, Nagche, Traiguén).

En el siguiente relato también se destaca esta idea:

[En la familia se usa] poco igual. Más en contextos culturales, como gillatun, ahí se trata de hablar más, ceremonias, pero en el contexto habitual, en una casa, se escucha poco. Pero en personas mayores, ahí sí. Pero más se habla español que mapuzugun (Miembro de la comunidad, Nagche, Traiguén).

Otro elemento de dificultad es el **quiebre de la transmisión generacional**. Este hito se reitera en varios relatos:

Yo creo que, en mi caso por lo menos, desde mi experiencia, faltó seguir enseñando hacia abajo, porque llego, hasta mi abuela habla, de ahí mi mamá ya no habla, y nosotros tampoco. Entonces, lo que falta educar a los menores, faltó, en el mapuzugun, se preocupó de educar en el colegio solamente del español (Miembro de la comunidad, Nagche, Traiguén).

También en los relatos se presenta los argumentos que sustentan este quiebre de la transmisión:

Yo creo que fue la discriminación que vivieron nuestros padres, que ellos no se atrevieron a enseñarnos el mapuzugun por miedo a que nos dirían los *wigkas*, porque ellos fueron muy discriminados. Acá mi suegra aprendió a hablar el mapuzugun hace muy poco, a hablarlo bien, porque ella habla mapuzugun, mi suegro, *logko*, él habló mapuzugun, y fue como una etapa que se perdió por lo mismo, por el hecho de salir a la ciudad a estudiar, en el colegio nos decían que no, no teníamos que hablar mapuzugun, teníamos que aprender a hablar castellano, y fue como un miedo a la discriminación. Pero ya después nos dimos cuenta que estábamos en un error, ¿Por qué nosotros no vamos a hablar en mapuzugun si es nuestra lengua? (Apoderado, Nagche, Traiguén).

Otro factor que emerge en este contexto es el de las trayectorias de vida fuera de la comunidad. En estas circunstancias son muchos los testimonios que indican que por esta realidad tuvieron que cesar el uso de la lengua para luego, cuando regresan, re-activarla o simplemente no usarla. Esto queda reflejado en los siguientes relatos:

A mí se me había olvidado un poco, después cuando volví de nuevo aquí *küpan ñi pu gillatunmu*, de repente *amuken* cuando hacen *machitun*, así fui recuperando mi identidad también, eso me ayudó mucho a mí y eso me ayudó a aprender más mi mapuzugun y eso a mí me llena, me llena mucho, me gusta mucho eso (Actor clave, Nagche, Traiguén).

La discriminación por hablar la lengua también se posiciona como un elemento de dificultad. Según comentan alguno de los entrevistados, cuando los mapuches llegaron desde el sur para asentarse en la comuna, debieron relegar el uso del mapuzugun por el castellano para evitar ser discriminados y poder insertarse social y laboralmente. De esta forma, el uso de la lengua se fue reduciendo a grupos pequeños y familiares, sin ser transmitido a las nuevas generaciones, para evitar que ellos fuesen discriminados por hablar su lengua o por hablar incorrectamente el castellano, a causa de hablar mapuzugun, tal como comenta uno de los entrevistados:

Sobrevivir implicaba, entre otras cosas, aprender muy bien el español, por lo tanto, preocuparse de aprender bien el mapuzugun podría significarse incluso una imposibilidad para la sobrevivencia cotidiana, en el sentido de todo lo que significa el mapuzugun, como una lengua castigada (Miembro de la comunidad, Wariache, Santiago).

Este es un elemento transversal también en los diversos escenarios: “Por la vergüenza, por qué había cabros grandes, estaba Santa Rosa todo eso si hablaba yo, mira el indio *pigekebün*, siempre me daba vergüenza para que no criticaran los *wigka*” (Miembro de la comunidad, Nagche, Traiguén). Otro relato, esta vez de un apoderado, sostiene por el hecho de salir a la ciudad a estudiar “en el colegio nos decían que no, no teníamos que hablar mapuzugun, teníamos que aprender a hablar castellano, y fue como un miedo a la discriminación” (Apoderado, Nagche, Traiguén). Estas narrativas se repiten entre casi la totalidad de los entrevistados “[la baja autoestima] A mí me duró como hasta los 17 años, le cuento a mis hijos, yo en el liceo lo pasé muy mal, cuando fui a estudiar al pueblo, yo no me reconocía, no quería ser mapuche” (Apoderado, Nagche, Traiguén).

Este es un relato de maltrato y burla por hablar la lengua mapuche:

Despue pichi malegelu inche , ocho nien inche amutuy tañi ñuke ka mapuga fey inche kizulewen tati doce año nien amutun túbachi matu Temulemu amutun, hijo ka mapu amutun re mapuchezugulkefün wigka ayekakefenu pu wigka pu, ayekakefenu, mandakefenu ñi patrona yemege cilantro, cebolla , emechi re mapuche mu güillamekefün, ayekakefenu pu wigka , yo una vez mandan uñi patrona amuge, yemege kiñe verdureria mu güillamege verdura pieneu , amun inche fey feypifin ti wigka , kiñe kulantu, kiñe chifulla, ka chem ama mandelu ga kom yelmeme pigen, re mapuchezugun inche , túbachi weza wigka lellikunuenu, ayekanenu, inche yewen, inche kim wigkazugukelafün , kim

wigkazugukelafün, fey ñi patrona enseñalenew ñi patrona, pa' que nadie más se ría de ti mi niña, pienu. (Después cuando era una niña, ocho años tenía, falleció mi madre, entonces quede sola. A los doce años me fui, a otro lugar, solo hablaba mapuzugun, no me gustaba la lengua *wigka*, no lo sabía, me mandaba mi patrona: trae cilantro, cebolla, así en mapuche yo compraba, se reían los *wigka*. Una vez me mando mi patrona: anda, busca en la verdulería, compra verdura, me dijo, yo fui y le dije al *wigka*: un cilantro, una cebolla, y otras cosas más que me mandaron a buscar y llevar, yo dije en idioma mapuche. El *wigka* malvado me miró y se puso a reír, me dio vergüenza, yo no sabía hablar castellano, entonces mi patrona me enseñó castellano “pa que nadie más se ría de ti mi niña”, me dijo). (Actor clave, Nagche, Traiguén).

En este ámbito, también se presentan casos de **discriminación interna** desde hablantes fluidos hacia otros tipos menos competentes. Este factor también se presenta como una dificultad para el uso de la lengua, implica la burla por parte de hablantes fluidos hacia hablantes con menos competencia “Pero hay un tema igual de nuestros antiguos. Ellos hablan y se ríen al tiro de uno. Porque ellos saben que nosotros no entendemos” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa). Esta situación provoca una actitud negativa hacia la lengua por parte de los hablantes menos competentes, quienes probablemente sienten vergüenza e inseguridad al intentar producir la lengua, lo que los conduce a optar por hablar el español.

El monolingüismo español también se reporta:

[El mapuzugun] Poco se habla, porque las personas que vienen no tienen idea, no pueden pronunciar, no son hablantes, entonces no van a hablar, y si yo, por ejemplo, les hablara en términos mapuche, que ellos no entienden, no nos vamos a entender nunca (Miembro de la comunidad, Nagche, Traiguén).

Esta situación, claramente, reviste una dificultad de base para mantener y hablar la lengua de parte de las personas que son hablantes. Pero también muestra una complejidad adicional que va de la mano de las relaciones interculturales asimétricas, ya que implica una **falta de reconocimiento de la lengua por parte de los agentes institucionales y de la sociedad civil no mapuche**. Cuestión que se refleja en las siguientes narrativas: “Porque nosotros los *wigka* no hemos aprendido la lengua, y yo creo que deberíamos hacerlo porque estamos en un territorio mapuche, estamos en un territorio donde nosotros deberíamos conocer, interiorizarnos, aprender” (Directivo, Nagche, Traiguén).

Yo creo porque no se han validado los espacios, por una parte. No se han dado los espacios, ya. Bueno, ningún espacio o conquista del pueblo mapuche ha sido facilitado, sino que siempre es como que ha sido ganado partir de la reivindicación en general. Entonces yo creo que pasa lo mismo con la lengua. La lengua sido postergado, la lengua ha sido, de alguna forma, menospreciado, pero no se han dado unos espacios suficientes para que la lengua retome un curso natural, cierto, de uso natural de la lengua en los distintos espacios, ya, o sea...Yo creo que tiene que ver con la validación, o sea, validar el otro idioma como algo útil, te fijás. Validarlo en el sentido en que tiene que ser usado,

tiene que ser promovido, tiene que ser acompañado de políticas que le den posibilidades, le den espacio, se vayan ganando, no sé, espacios en la universidad, se vayan ganando espacio en los colegios como te decía, en las organizaciones formales, y vayamos eliminando barreras igual. Barreras que tienen que ver con prejuicios, que tienen que ver con estereotipos de la cultura en sí (Actor clave, Wariache, Temuco).

Otra dificultad reportada es la **falta de lugares y eventos para la práctica de la lengua**. De la mano de la falta de hablantes “surge la falta de práctica de la misma lengua, y personas igual que sepan enseñar, porque no hay, en este caso, no hay persona en específico que enseñen la lengua” (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla). Esta tendencia también se reportó en las comunidades de Santiago, Puerto Montt y Tirúa.

También aparece la idea de que la lengua no es útil para su uso en distintos escenarios comunicativos:

Creo que no lo van a entender, porque por ejemplo el mapuzugun no es una lengua que es oficial, como que se dijera, ya, gente mapuche y no mapuche tienen el deber de aprender a hablar mapuzugun, entonces por ahí como que uno se desmotiva igual, porque si yo voy a la ciudad o voy a un mall y pido un producto hablando en mapuzugun la persona no me va a entender... No me sirve. Entonces, es compleja la situación. Yo por ejemplo mi lengua la puedo utilizar en mi comunidad o entre mi gente, pero no la puedo usar con otras personas que no saben hablar mi idioma, mi lengua (Apoderado, Wenteché, Ercilla).

Cambio en los modos de vida de los miembros de las comunidades. Se relaciona con los cambios que experimentan las comunidades al entrar en contacto con instancias modernizadoras que comprenden elementos económicos y tecnología:

La lengua se ha ido perdiendo por falta de hablantes o igual, hay poco interés muchas veces en los jóvenes, como igual estamos en el siglo XXI y con esto de la tecnología como que igual muchas veces queda como de lado, porque son más atractivas otras cosas. Pero igual siento que de un tiempo a esta parte con el tema de las reivindicaciones territoriales como que igual se ha ido resaltando un poco el tema cultural (Miembro de la comunidad, Wenteché, Ercilla).

También se reporta la idea de prohibición por hablar la lengua:

Uno, por tema, todos sabemos que en dictadura donde fue mucho más, y lo otro que en el tiempo de los latifundistas donde tenían que estar ellos como trabajadores, por lo que yo saco la conclusión de mi abuela, supongamos, porque mi abuela la tengo viva todavía, tiene casi 96 años, y ella dice que igual le exigían como que tenían esto de hablar castellano porque si no le decían el indio aquí, el indio allá y una serie de cosas más (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa).

Este relato expone una condición histórica de prohibición asociada con escenas de discriminación sobre los hablantes. El relato que se presenta a continuación expone la prohibición de parte de las iglesias evangélicas.

Los que llegaron después si eran de comunidad, pero estaban muy sumergidos en la religión, entonces había un porcentaje que sí practicaba la rogativa mapuche, pero había otra mitad que estaban muy, muy evangelizados y prohibían a los niños, por ejemplo, que hagan purrun y yo ahí tenía que ir a hablar con las personas a la misma casa o las llamaba de acá de la escuela para que se acercaran (Directivo, Nagche, Galvarino).

Otra dificultad que emerge entre las opiniones de los entrevistados se vincula con la **falta de práctica** que tienen los propios actores, lo que se evidencia en la siguiente narrativa: “Los viejitos hablan rápido, pero no, sí se entiende, lo que pasa es que uno no práctica, no responde, claro, llegar al nivel de responder, así como hablar rápido” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa). Claramente, esta tendencia hay que interpretarla como un comportamiento esporádico, dado el marco general de baja frecuencia de uso de la lengua.

Finalmente, la circulación de elementos tecnológicos también se propone como un factor que dificulta la circulación de la lengua. La adquisición, consumo y circulación de artefactos tecnológicos también se plantea como un elemento que dificulta la enseñanza de la lengua y, por tanto, su uso: “Impide la cosa, los chicos no escuchan, aunque uno les hablara... Yo... como le dije yo, desde que empezaron los colegios y llegaron estos celulares, todo eso, los niños no escuchan, no” (Miembro de la comunidad, Lafkenche, Tirúa). Este escenario se proyecta también en el plano actitudinal y hace que emerjan otras actitudes que desincentivan el uso y el aprendizaje de la lengua por parte de las generaciones más jóvenes.

Como se observa, el escenario no es alentador, pues hay más dificultades que facilitadores para el uso y circulación de la lengua.

Tabla 11. Dificultades para el uso de la lengua

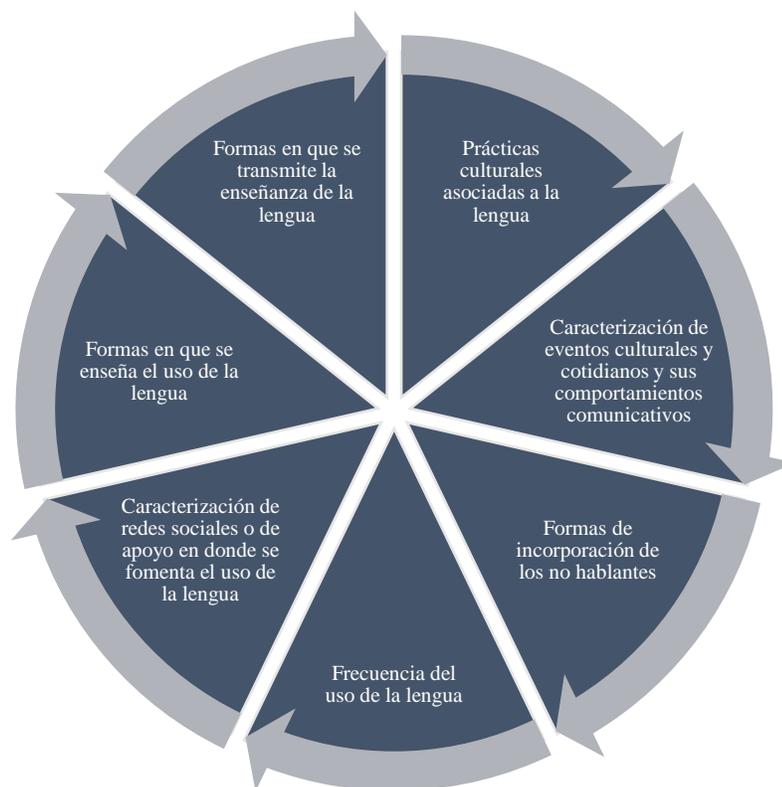
Dificultad de la lengua	Desconocimiento de la lengua	Desvalorización del uso de la lengua	Comunidad poco comprometida con su cultura	Dificultades para la enseñanza del mapuzugun	Problemáticas asociadas a la comunidad
Complejidad en la mantención y producción del diálogo con los mayores	Falta de conocimiento de la lengua y la cultura	Falta de valoración positiva de lo ancestral	Falta de interés por la lengua	Ideología de la enseñanza tradicional de la lengua	Falta de identidad cultural
La lengua es difícil		Vergüenza por el uso de la lengua	Falta de reconocimiento y relevancia	Desconocimiento las estrategias no mapuches para enseñar lengua y cultura	Valoración de la lengua
Variación pragmática y dialectal		Disposiciones religiosas	Poco interés de los miembros de la comunidad la juventud		Escenarios poco favorables: - Inexistencia de hablantes o la presencia de pocos hablantes - Falta de agente difusores - Pérdida de la lengua - Quiebre de la transmisión - Discriminación externa e interna por hablar la lengua - Monolingüismo español - Falta de prácticas culturales para la práctica de la lengua - Poca funcionalidad de la lengua - Cambio en los modos de vida - Prohibición - Falta de práctica
Dificultad para aprender la lengua e inseguridad en la producción			Intereses distintos, en otros sistemas de comunicación		

Fuente: Elaboración propia.

5.4 Prácticas culturales asociadas a la lengua

En cuanto a las prácticas lingüísticas, la tensión sobre los ámbitos y la tendencia al uso de la lengua mayoritaria restringe la circulación de la lengua minorizada y reduce su funcionalidad, relegándola a instancias ceremoniales y usos por parte de generaciones específicas. En la siguiente ilustración se presentan las subdimensiones que surgen en este dominio:

Ilustración 8. Prácticas culturales asociadas a la lengua



Fuente: Elaboración propia.

5.4.1 Caracterización de eventos culturales y cotidianos, comportamientos comunicativos y frecuencia de uso de la lengua

De acuerdo con los testimonios levantados en las entrevistas, se pudo identificar diversos contextos en los cuales se tiende a usar la lengua, según se explica a continuación:

- a. **Ceremonias de la comunidad:** en todas las comunidades que participaron del estudio, independiente de su ubicación geográfica, se identificó que durante las ceremonias tradicionales mapuche se utilizaba en alguna medida el mapuzugun. Adicionalmente, en la mayoría de las comunidades el uso fluido del mapuzugun está dado por las personas adultas o más ancianas quienes dirigen la ceremonia, mientras que las personas más jóvenes suelen tener un rol más pasivo, sobre todo en aquellas comunidades en donde la lengua está desapareciendo.

Yo siento que igual en los últimos tiempos en la comunidad se esta volviendo a reinstalar el tema del Kewun, en mi comunidad, por ejemplo, ahora el fin de semana pasado tuvimos un gillatun en la comunidad, y bueno, yo soy participante siempre de mi comunidad y estoy ahí escuchando a los mayores, y las personas mayores no han perdido la lengua,

siempre están hablando la lengua en todo el proceso ceremonial, incluso fuera del proceso ceremonial (Docente, Lafkenche, Tirúa).

Las ceremonias religiosas en donde se incluye en mayor medida la lengua son las siguientes: Entierros o *Eluwun*: generalmente, durante la ceremonia convive el castellano con el mapuzugun, dependiendo de los participantes al entierro, no obstante, tanto a partir de lo relatado por los entrevistados como por las observaciones, se pudo identificar que los saludos entre los asistentes tienden a ser en mapuzugun, así como también el mensaje que se entrega a la familia durante la sepultura.

- Ceremonias religiosas: las personas entrevistadas de las distintas comunidades coinciden en indicar que, al interior de sus comunidades, celebran a lo menos el *we txipantu* y el *gillatun*, celebraciones en las cuales siempre se incluye el mapuzugun. Al respecto, se puede observar que, en algunas comunidades, particularmente en aquellas del sector urbano, la lengua solo se usa durante las rogativas que se hacen durante la ceremonia, la cual suele estar encabezada por la única persona de la comunidad capaz de hacer las rogativas en mapuzugun. Eventualmente, hay personas que comprenden lo que se dice, pero estas son las menos, con lo cual no se suele utilizar la lengua después de la ceremonia o para temas que no sean los saludos o las rogativas propiamente tal: “El año nuevo mapuche, ahí invitan a todas las escuelas, se hace una oratoria alrededor del *Rewe*, generalmente, ellos la hacen todo en mapuzugun, no sé cuánto entenderán los niños, pero si se hace” (Directivo, Wariache, El Bosque). Por el contrario, en las comunidades del sector rural, particularmente las de Biobío y La Araucanía, además de las personas que hacen las rogativas en mapuzugun, se identifica un mayor número de personas capaces de comprender e interactuar usando la lengua:

Más familiar, en el ámbito ceremonial también, o muchas veces tú vas a reuniones con ellos y se genera toda esa conversación previa, se utiliza más el mapuzugun, más que el castellano. Ya cuando viene gente de afuera, ya ahí se suma el castellano como lenguaje de comunicación, pero todo lo que es informal, entre comillas, el mapuzugun es lo que más se utiliza (Directivo, Pewenche, Lonquimay).

- *Machitun*: en menor medida, las personas entrevistadas también mencionan el machitún como una ceremonia propia de las comunidades rurales en donde se utiliza la lengua.

Acá cuando se hacen machitún, generalmente son los *futakeche* los que están, participan en el machitún son los que más hablan, pero también la gente de 40 hacia abajo se involucra harto, y los jóvenes también se involucran harto en participar de los *gillatunes*, en los *machitún*, como que son muy entusiasmados, aun costándole hablar fluido el mapuzugun, igual se involucran harto en las ceremonias, los niños también, es muy importante su participación, hablo de niños de 10 años hacia abajo. Los varoncitos sacan a bailar a las ñañas (Apoderado, Nagche, Traiguén).

- b. **Reuniones de la comunidad:** los entrevistados, principalmente de comunidades rurales, también manifiestan que cuando hay reuniones, se utiliza el mapuzugun: “Para las reuniones. Cuando se hacen reuniones, ahí sí, se habla mapuzugun” (Miembro de la comunidad, Pewenche, Lonquimay). En estas reuniones, se suelen discutir temas relevantes para el funcionamiento de la comunidad, se toman decisiones y se organizan actividades de la comunidad, por ejemplo, las ceremonias tradicionales. La probabilidad de uso de la lengua aumenta porque hay más ancianos hablantes que participan en dichas reuniones. Un tipo de reunión particular, en donde se usa la lengua, son los *txawun* que se realizan al interior de las comunidades: “El *txawun* generalmente es en mapuzugun, los viejitos siempre están ahí, las *papai* siempre están dando su opinión en mapuzugun” (Apoderado, Nagche, Traiguén).
- c. **Contextos familiares:** tal como se describió en secciones anteriores, en contextos familiares también es posible identificar el uso del mapuzugun. Lo más común, de acuerdo con lo relatado por los entrevistados es que las conversaciones sean entre adultos de una misma familia hablantes de la lengua:

Sí, sí, nosotros hablamos con mi primo, con mi familia, digamos, con mi mamá, mi papá conversamos en mapuzugun. Sí, eso igual los... yo igual nunca poder decir que no hablo, sí he hablado. Hemos hablado en la casa con mi primo, con mi familia, todos (Miembro de la comunidad, Pewenche, Lonquimay).

Esta tendencia, se observa principalmente en familias de ámbitos rurales, que es donde hay mayor posibilidad de encontrar personas hablantes que han transmitido la lengua a sus hijos o nietos: “Pero sí, si usted me pregunta en los campos sí, en los campos donde hay familias mapuches se habla harto el mapuzugun” (Apoderado, Wenteche, Ercilla).

- d. **Espacios públicos:** A partir del relato de los entrevistados, pero especialmente a partir de las observaciones fue posible ratificar que en los espacios públicos se integra el mapuzugun para acciones comunicativas específicas, primando siempre el castellano como lengua dominante. De acuerdo con la información levantada y principalmente en las comunidades de Biobío y La Araucanía, los espacios públicos en donde es posible observar el uso de la lengua es en:
- **Postas y consultorios:** en estos espacios públicos, las personas mapuche que llegan a atenderse suelen cruzar algunas palabras o saludos en mapuzugun. Normalmente, el saludo o inicio de la conversación es en mapuzugun y posteriormente pueden continuar en castellano o mezclando ambas lenguas. Al respecto, se presenta un registro de una observación realizada en una posta rural: “A la llegada al consultorio, dos mujeres (*lamgen*) se saludan en mapuzugun (diálogo breve) en que se preguntan cómo han estado y señalan que en ambos casos se encuentran bien” (Observación consultorio, territorio Wenteche Temuco)
 - **Ferías:** en algunas comunidades de distintas zonas geográficas los informantes dan cuenta de que en las ferias de las localidades se suele utilizar el mapuzugun. Esto es particularmente evidente en las ferias que se organizan los días de pago:

Por ejemplo, en los pagos, la voy a contextualizar un poco, el día de ayer, el pago, es una actividad donde se les va a pagar a los pensionados, entonces hacen feria, y llevan de

todo, como una feria, venden ropa, zapatos, comida, lo que usted quiera, pero es la posibilidad para el negocio. Entonces ahí, hay muchos que hablan naturalmente (Directivo, Pewenche, Alto Biobío).

Cabe destacar que, en las ferias de pago de pueblos pequeños, es posible observar saludos y conversaciones en mapuzugun, puesto que es la oportunidad en la cual personas que viven en el campo y que son hablantes visitan el pueblo para pagarse, se encuentran con amigos y familiares y conversan entre ellos, tal como se evidencia en la siguiente observación:

Se encuentran tres mujeres mayores, dos de ellas ya estaban presentes en el lugar, esperando a que llegarán los pagadores. La señora que acaba de llegar, saluda a las presentes.

-Mari Mari.

-Mari Mari tía

-Mari Mari ñadu.

Se refieren a que se encontraron en el lugar.

-Trawupain.

Segunda señora responde: *Trawupain ñadu.*

Pregunta por la salud de la familia: *¿Kom külfunkleymun ñadu?*

Primera señora responde en mapuzugun: *May kom kumeliyin, Ka gekalafuy weza le zugu.*

Preguntando a la vez: *¿Eymun Kay chumbleymün am?*

Segunda señora responde en mapuzugun: *Kom kumeliyin, Ka gekalafuy weza ke dugu* (Observación, local de pago, territorio Pewenche Lonquimay).

También, se observa el uso de la lengua, cuando las personas que venden los productos son mapuche, ya sea que venden artesanías, verduras o algún otro producto:

Lo que si hay es un mercado, no sé si tiene algo que ver, pero se hizo un mercado acá en avenida Ercilla, para todas las personas que venían del campo a vender sus cosas, todos de origen mapuche y todos vendían sus productos ahí, tanto verduras, frutas, flores, incluso hay una parte donde se va a comer (Apoderado, Wenteché, Ercilla).

- **Micro y paraderos de micro:** de forma similar a lo que pasa en la posta u otros espacios, cuando las personas se encuentran en la micro o en los paraderos de micro se suelen saludar usando mapuzugun. Posteriormente, la conversación normalmente continua en castellano, salvo que se trate de hablantes fluidos:

Hoy hay una familia de cuatro mujeres, dos vecinas, y dos varones, los saludos se hacen con uno de los varones en *wingkazugun* el resto en mapuzugun, solamente el saludo, y se continúa la conversación entre todos acerca del clima (Observación paradero de micro, territorio Wenteché Temuco).

Los conocidos se saludan, entre ellos predominando la lengua no mapuche. Las personas de mayor edad (un aproximado de 45 años en adelante), provenientes de las comunidades se saludan en mapuzugun “*Mari mari peñi*”, o “*Mari mari Chacha*”, entre los hombres. Las mujeres se saludan entre ellas con un “*Mari mari lamgen*, o, “*Mari mari Ñaña*”, para saludar a los hombres se dirigen con un “*Marri mari lamgen*”. Posteriormente al saludo la mayoría continua con una conversación en idioma no mapuche (Observación paradero de micro, territorio Wenteché Ercilla).

- e. **En el establecimiento educativo:** en aquellos establecimientos que tienen la asignatura de lengua indígena es posible observar el uso del mapuzugun, pero la mayoría de las veces de una forma “institucionalizada” o “estandarizada”, toda vez que en algunos establecimientos se ha impuesto que los saludos sean en la lengua o se intenta que los estudiantes hablen o digan ciertas palabras en la asignatura. De acuerdo con lo comentado por los propios niños, algunos de ellos se muestran entusiasmados con la asignatura y con aprender la lengua:

- ¿Te gustaría aprenderlo? ¿Para qué?
- Lo estoy aprendiendo, porque quiero algún día sólo comunicarme en mi idioma, y también enseñar nuestra cultura, pero con la lengua. Voy de a poco, pero aprendo rápido (Bitácora digital, Williche, Puerto Montt).
- Otros, sin embargo, no les entusiasma y no quieren aprender:
- ¿Te gustaría aprenderlo? ¿Para qué?
- No, porque lo encuentro difícil.
- ¿Qué sugerirías para que más personas hablen este idioma?
- La verdad no sé, porque a mí no me gusta (Bitácora digital, Williche, Puerto Montt).

En cuanto a la frecuencia de uso, la baja frecuencia se interpreta en función de tres grados: uso prácticamente nulo, uso poco frecuente y uso en ocasiones específicas. El uso frecuente de la lengua se entiende a partir de una práctica común de esta y a partir del aumento de su incorporación (aunque esta tendencia implica claramente que la lengua tiene bajo uso, pues se enfatiza en el aumento, es decir, en un estado previo la lengua tiene uso disminuido).

Al unir estas coordenadas con las de los hablantes y sus formas de incorporación, puede proyectarse un continuo que vincule hablantes, formas de incorporación, contextos de uso y frecuencia.

Ilustración 9. Eventos culturales

	Conversaciones fluidas en mapuzugun	Conversaciones mezcladas con predominio del mapuzugun (mapuche champurria)	Conversaciones mezcladas con predominio del castellano (Castellano champurria)	Conversaciones en castellano con incorporaciones de préstamos léxicos mapuche
Temas y contextos en que se incorpora la lengua	+Ceremonial	Ceremonias	Ceremonias	Ceremonias
	+Familiar	Familiar	Familiar	Familiar
	+ Cotidianeidad	Saludos	Saludos	Saludos
Segmento generacional	Mayores 60	Adultos 40-55 (aprox.)	Adultos 30-40 (aprox.)	Jóvenes y niños

Continuo de formas de incorporación de la lengua según percepción de los entrevistados



Fuente: Elaboración propia.

5.4.2 Formas de incorporación de los no hablantes

Esta dimensión contiene la categoría **incorporación de las personas que no hablan mapudungun**, las subcategorías emergentes en dentro de esta son dos, **marginación de los no hablantes** e **inclusión de las personas no hablantes**. La tendencia que se expresa en las narrativas puede esquematizarse del siguiente modo:

Se observa que la subcategorización muestra dos tendencias la marginación y la inclusión. Debe considerarse que las invitaciones son principalmente a actividades culturales tradicionales. En estos contextos puede darse esta tendencia. Como se observa existe una diversidad de puntos en un continuo que tiene dos polos, uno que se puede valorar como positivo y otro como negativo.

Ilustración 60. Formas de incorporación de los no hablantes



Fuente: Elaboración propia.

5.4.3 Caracterización de redes sociales o de apoyo en donde se fomenta el uso de la lengua

En cuanto a las **redes de apoyo al fomento del uso de la lengua**, en el estudio emergen dos subcategorías. Por un lado, se reportan **agrupaciones insertas en la comunidad educativa**, las cuales están conformadas por diversos actores: adultos mayores, jóvenes y mujeres, también se reportan asociaciones mapuche que intentan apoyar el fomento de la lengua y la cultura. Las asociaciones se reportan fundamentalmente en los ámbitos urbanos. Otro aspecto que se releva igualmente es la falta de redes de apoyo para el fomento de la lengua. Por otro lado, las **agrupaciones vinculadas a la comunidad educativa** son asociaciones específicas que mantienen un vínculo con la comunidad educativa.

Estas tendencias se evidencian especialmente en entorno urbanos. Así, en Puerto Montt, lo anterior se refleja en el siguiente fragmento, "Bueno, yo pertenezco a una asociación también que se llama *küme mogen*. Y de nuestra asociación también se hicieron talleres para los *pichikeche*, cierto, nuestros hijos nuestros *püñeñ*. También se trabajó el *chezugun*" (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt). Se observa la existencia de asociaciones mapuche en el territorio, las cuales generan actividades con el propósito de recuperar la lengua y la cultura. Esta red social de educadores tradicionales se evidencia en la siguiente narrativa:

Sí. Bueno, son todos educadores como le digo. Bueno, todos trabajan en distintas escuelas, pero son parte también del programa de coordinación, del programa, cierto, donde se trabaja en la lengua indígena... Bueno estos jóvenes... Fueron de a poco. También son educadores, pero son relativamente jóvenes ellos, entonces ellos de chiquititos, bueno, del *lamgen*, él de pequeño era hablante ya o comenzó a estudiar, a estudiar, a estudiar (Educador tradicional, Williche, Puerto Montt).

En Santiago, en El Bosque, también se reportó una red organizada. La principal red que mantiene la comunidad educativa es con el centro ceremonial Mahuidache, en donde se realizan una serie de actividades destinadas a revitalizar la cultura y lengua mapuche. En este contexto, Mahuidache organiza y desarrolla talleres, conversatorios, encuentros entre hablantes, ceremonias mapuche, etc. siendo uno de los principales gestores de la revitalización de la cultura.

5.4.4 Formas en que se enseña el uso de la lengua

El diagnóstico de la lengua debe contar con información adscrita al ámbito educativo, esto con el propósito de documentar las estrategias de enseñanza y los resultados de aprendizaje que promueven los programas de Educación Intercultural Bilingüe. Estos se convierten en instancias de transmisión de conocimientos culturales y lingüísticos que permiten la mantención lingüístico-cultural de los contenidos.

Otro foco de interés en esta dimensión es la observación de las formas como se enseña la lengua²⁴ en la comunidad educativa y general, esta dimensión presenta diversas categorías. La primera de ellas es **formal a través del establecimiento educativo** y comprende varias subcategorías.

- a. **Estrategias educativas.** En las narrativas de los entrevistados, emergen distintas estrategias que se orientan a la enseñanza de la lengua en el contexto escolar. Las principales tendencias reportadas son a través del refuerzo de vocabulario, por medio de materiales o internet. Otras ideas que emergen se vinculan con la implementación de actividades de investigación y estableciendo relaciones con la cosmovisión mapuche. Otros recursos son por medio de la oralidad, articulando con otras asignaturas, siguiendo la estructura de otras asignaturas, entre otros. Lo que se observa en esta subcategoría es que existe un amplio abanico de estrategias que sirven para entregar elementos de la lengua y hacerla visible en el espacio escolar.

Yo me acuerdo cuando mi niñito estuvo en el prekínder, en el jardín, mi niñito ya ha aprendido, estuvo con otro *peñi*, que es mi primo y él le hacía una imagen, un mono como dicen los *wigka*, y mi niñito decía: qué significa ese. Y le hacía otro dibujo, le hablaba el mapuzugun, y después le hablaba en castellano, para que el niñito pudiera agarrar qué significaba eso. Y entonces, eso yo lo hallaba bueno, porque ese *peñi* se preocupaba de esos niñitos, y él se daba el tiempo de poder enseñarle, y le enseñaba, le hacía un *purrun*, le hacía una rogativa, y los niñitos agarraba, porque un niñito que va creciendo tiene una mentalidad mejor que un adulto, porque el niño tiene una mentalidad y eso no se le sale nunca. Mi hijo me decía: mi tío me enseñaba a bailar, me enseñaba a tocar la *pifilka* y el *kullkull*, y eso, yo creo que está faltando *peñi* en esta escuela, que alguien llegue y se preocupe de lo que está haciendo (Apoderado, Lafkenche, Tirúa).

²⁴ El lector debe considerar que no se trata de enseñanza exclusiva de la lengua, se trata de instancias donde el contenido lengua se entrega en el contexto de la asignatura del sector lengua indígena, cuyo objetivo general es fortalecer los conocimientos culturales y lingüísticos de cuatro pueblos originarios que aún mantienen vigente su lengua vernácula.

- b. **Cobertura de asignaturas y talleres.** De esta subcategoría se muestran dos tendencias: la incorporación de talleres de lengua y cultura en las comunidades escolares, por un lado, y la asignatura de lengua indígena, por otro.

Bueno, el programa de educación intercultural bilingüe funciona con 4 horas de clases semanales, donde la educadora tradicional tiene que trabajar con un profesor mentor, en este caso... Allá son 3 cursos, son cursos multigrado, entonces, son 3 cursos. Bueno, hasta ahora en la escuela trabajamos así, con lo que exige la normativa solamente, las 4 horas semanales para cada curso, y para cumplir con eso solamente (Directivo, Nagche, Traiguén).

En los relatos se evidencian diversos elementos críticos sobre el sector y su implementación para conseguir la enseñanza de la lengua, surge la idea de complejidad del sector y lo ambicioso que es al querer formar un hablante de la lengua. Se observa también que el sector debe ser contextualizado a la realidad local y que el educador genera sus estrategias para la gestión del sector.

- c. **Problemas de enseñanza formal de la lengua.** En esta subcategoría se aprecian los elementos problemáticos que impiden un desarrollo pleno de la asignatura de lengua indígena. Estos pueden clasificarse en problemas vinculados con la implementación curricular, con el reconocimiento y la valoración de la asignatura, con la formación profesional de los agentes encargados de la asignatura y con la articulación al interior de los establecimientos. Todo esto se ve representado en la tabla, a continuación:

Tabla 9. Elementos para desarrollo asignatura LI

Problemas vinculados con la implementación curricular	Reconocimiento y valoración de la asignatura	Formación profesional de los agentes encargados de la asignatura	Articulación al interior de los establecimientos
Falta de tiempo para la cobertura curricular	Inexistencia de asignatura de lengua indígena	Falta de formación de profesores y/o educadores	Falta de coordinación al interior de los establecimientos
Falta de continuidad		Falta de profesores mapuche	
Programas y material del ministerio descontextualizado			

Fuente: Elaboración propia.

- d. **Características del trabajo de educadores tradicionales:** Entre los rasgos que se destacan en las narrativas, se encuentra el énfasis en la capacidad didáctica de los educadores junto con su capacidad pedagógica y el trabajo que genera en el marco de la dupla pedagógica:

Siempre vamos... por lo menos acompañamos la primera parte con canciones. Ahora estamos escuchando *epew*, donde la tía le va comentando, los hace conversar, vamos viendo los valores, las enseñanzas que nos van dejando cada uno de estos *epew*. Y ahí así

es como hemos ido trabajando. Los vamos narrando, vamos pidiéndole la opinión a los niños (Docente, Williche, Puerto Montt).

Hay posiciones que discuten el trabajo de los educadores tradicionales en relación con la falta de didáctica que presentan: “Mira, yo siempre le... bueno, yo les comenté a las chicas. No sé si te habrán hecho el comentario que yo soy de la idea de que ellas deberían tener un mínimo de didáctica” (Directivo, Williche, Puerto Montt).

Seamos honestos, si hay cosas que se escapan de nuestras manos. Pero insisto, yo creo que el tema de la didáctica es un tema que estamos flaqueando, con las educadoras tradicionales. Es algo que no les enseñaron, entonces tampoco podemos exigirles tanto, pero sí que aprendan y para ello nosotros tenemos este tema de tener buenos profesores. Yo no sé si le ha ocurrido antes, lo han escuchado, pero por lo general las profesoras que estaban en lengua indígena, las profesoras mentoras, eran las que estaban, en alguna medida, haciendo el mal menor dentro del colegio (Directivo, Williche, Puerto Montt).

Este factor es importante en el contexto de la **enseñanza formal de la asignatura**. Desde los apoderados y miembros de la comunidad, se observa que consideran la instancia como un ramo más, de baja relevancia en la carga curricular de los estudiantes, “como hay poco interés, yo pienso que la gente no lo va a hacer, porque la gente no lo ve como una asignatura más, ellos no lo encuentran tan importante” (Miembro de la comunidad, Williche, Puerto Montt).

- e. **Percepción de logros de aprendizaje:** Las tendencias en esta subcategoría se relacionan con el grado de avance en el conocimiento de la lengua por parte de los estudiantes en la asignatura. Así, se declara el logro del aprendizaje de saludos y diálogos breves, el aprendizaje de vocabulario y no se ha obtenido ningún aprendizaje. A partir de estas tendencias se logra conocer cuáles son los principales aprendizajes relacionados con la lengua que son alcanzados por los estudiantes en la asignatura.
- f. **Facilitadores de la enseñanza formal de la lengua:** Esta subcategoría tiene que ver con los factores que ayudan a la enseñanza formal de la lengua en la asignatura. Las tendencias muestran el apoyo de los apoderados, el reconocimiento de la lengua y la interculturalidad en el sello educativo y la relevancia dada por las familias. Estos elementos facilitadores son factores que contribuyen al logro de los aprendizajes.
- g. **Percepción de la forma en que se debe enseñar la lengua:** Se relevan diversas apreciaciones sobre la manera de enseñar de la lengua, varios son partidarios de contar con un enfoque de la enseñanza de la lengua, otros apuntan al trabajo articulado entre esta asignatura y otras. También aparece la percepción que promueve seguir con una estructura tradicional de asignatura y, finalmente, hay una tendencia que sostiene que se debería especificar una metodología de enseñanza de la lengua.

No hay niños hablantes. Lo que si hay niños que se manejan un poco. Por ejemplo, hay niños que dice: “Tía, yo escucho a mi abuelita cuando habla, a veces me da instrucciones solamente en mapuzugun, y yo la entiendo, pero yo no sé cómo responderle”. Es como lo

más típico que he escuchado en nuestros estudiantes. Así como que puedan expresarse fluidamente en mapuzugun, yo creo que no hay ninguno que este a ese nivel, pero yo sí veo que ellos quieren aprender, que valoran su lengua, valoran su cultura, y está la intención de hacerlo, de aprenderlo (Docente, Nagche, Traiguén).

- h. **Percepción de los que se debería enseñar:** En esta subcategoría se puede evidenciar la mirada de asignatura general de lengua y cultura por sobre la mirada específica de asignatura de lengua, pues las narrativas apuntan a que en la asignatura deberían enseñarse contenidos vinculados con el fortalecimiento de los conocimientos culturales y lingüísticos. Así, enseñar el respeto por las diversas culturas y temas espirituales aparecen en los relatos y solo vocabulario emerge en relación con el ámbito de la lengua.

En esta categoría hay que ser cautelosos, pues no se trata explícitamente de la lengua como tal, sino más bien, se trata de la enseñanza de contenidos en el marco de una asignatura que busca fortalecer el conocimiento de la cultura y de la lengua. Para esto último se implementan diversas estrategias que promueven la presencia de la lengua en el establecimiento y la enseñanza de vocabulario y expresiones de saludos y presentación.

Otra categoría que emerge en este dominio es el aprendizaje **por métodos informales y no formales** que contiene otras tres subcategorías emergentes.

- a. **Por medio de la enseñanza que transmite la familia:** Lo que se manifiesta en las narrativas respecto de esta subcategoría tiene que ver con las posibles dinámicas que se dan en el contexto familiar y que implican la enseñanza de la lengua. Las narrativas indican que los abuelos y abuelas pueden enseñar el uso de la lengua, los padres también, a través de la práctica. Esta tendencia hay que analizarla con cautela, puesto que se ha visto en páginas anteriores que hay diversas actitudes negativas hacia la lengua y se observa en las narrativas que los procesos de transmisión no se ejecutan en la comunidad. Por ello, estas tendencias pueden ser interpretadas más bien en el plano declarativo que en la acción; sin embargo, cabe la posibilidad de que estas acciones se lleven a cabo producto de la influencia de la asignatura de lengua indígena, siendo así, se trataría de ayuda que los miembros de la familia les brindan a los niños para que desarrollen sus actividades escolares.
- b. **Talleres y cursos:** Los relatos manifiestan que a través de la implementación de talleres o cursos puede enseñarse el uso de la lengua; sin embargo, estas instancias no son recurrentes y accesibles para todos, pues se encuentran o articulan principalmente desde contexto urbanos. Un problema que presenta esta estrategia se relaciona con la discontinuidad de estas instancias de aprendizaje.

Otra categoría que surge en esta dimensión es **percepción de las formas en que debería transmitirse la lengua** que contiene la subcategoría **propuesta de estrategias**. Las ideas que se conciben en torno a esta subcategoría son diversas y pueden englobarse en los siguientes campos: práctica,

experiencias en contexto de hablantes, en los espacios escolares, los cuales se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 10. Percepción de formas en que debería transmitirse la lengua

Práctica	Experiencias en contexto de hablantes	Espacios escolares
Desarrollando la oralidad	Insertándose en un contexto de hablantes	Salas temáticas
Escuchando la lengua	Enseñanza por parte de ancianos	Memorizando
Interactuando con el entorno	Con la familia	Actividades lúdicas
Relacionándolo con temas culturales		

Fuente: Elaboración propia.

5.4.5 Formas en que se transmite la enseñanza de la lengua

Presenta una categoría que se relaciona con la **percepción sobre la manera en que se debe formar a los educadores** y contiene dos subcategorías:

- a. **Formación académica de educadores:** Las narrativas apuntan a mejorar la formación académica de los educadores a través del perfeccionamiento en metodologías y didácticas, también se evidencia la formación en enseñanza y valores. En dominios más específicos de los relatos emergen las ideas de formación y perfeccionamiento en literatura y cultura mapuche y competencia de la lengua.
- b. **Autoformación:** En esta categoría, emergen ideas relacionadas con el autoaprendizaje de aspectos no aprehensibles en contextos de formación y que tienen relación con la interacción con el medio ambiente y las relaciones con la comunidad y sus integrantes.

En un dominio técnico, se observa que hay ciertos elementos pedagógicos que también se consideran factores que dificultan algún proceso de revitalización y enseñanza de la lengua, “en la parte más pedagógica es donde tenemos el problema, no es una debilidad solamente yo siento de la escuela, siento que es una debilidad a nivel macro” (Directivo, Lafkenche, Tirúa). Se observa también que con esta crítica se hace eco en el plano de la formación de profesores, esta posición se profundiza luego:

Yo siento que, la preparación que deberían hacerle a los docentes tiene que ser a través de didácticas, recreativas, lúdicas, tanto en lo escrito, como en lo manual, y verbal, para motivar a los chicos a recuperar y mantener su lengua (Directivo, Lafkenche, Tirúa).

5.4.6 Actividades orientadas a la revitalización de la lengua

Esta subdimensión presenta tres categorías generales con subcategorías específicas en cada una. La orientación se dirige hacia las diversas actividades que se desarrollan a nivel interno (el establecimiento), nivel territorial (la comunidad) y a nivel local (los municipios) que tienen como propósito promover la lengua mapuche.

La primera categoría que emerge de los relatos es **ejecución de talleres y cursos**. Se comentan diversos tipos de actividades que se desarrollan bajo esta categoría, por ejemplo: **cursos y talleres con patrocinio de establecimientos educativos** (nivel interno), **cursos y talleres organizados por miembros civiles de la comunidad** (nivel territorial) y **cursos patrocinados por instituciones municipales** (local) o gubernamentales (regionales). Son diversos tipos de actividades las que se proponen, entre ellas: capacitación de docentes, internados lingüísticos, jornadas territoriales, escuelas de verano, talleres para apoderados, talleres para niños y jóvenes, talleres autogestionados, cursos dependientes del gobierno regional, cursos municipales.

Este tipo de acciones se reporta, pero la participación en ellos no es masiva. Se trata de grupos que generan instancias para aprender la lengua, “pero igual siguen siendo grupitos pequeños...Digamos, tienen un espacio como para aprender el mapuzugun. Un grupo de jóvenes, digamos, las comunidades también han querido también aprender mapuzugun, se han agrupado” (Apoderado, Lafkenche, Tirúa). Estos grupos de aprendizaje forman parte de distintas instancias: municipalidad, iglesia católica y empresa forestal, instituciones que han promovido talleres de enseñanza de la lengua y se constituyen con espacios de facilitación del mismo.

La otra categoría es **ejecución de actividades para revitalización de la lengua**. Los relatos evidencian diversas actividades para promover la lengua, a partir de lo cual se generaron las siguientes subcategorías: **encuentros de personas hablantes de mapuzugun, actividades sociales y comunitarias, actividades culturales, instancias en el consultorio, actividades artísticas y paisaje lingüístico**.

Otra manera en que se incentiva el uso de la lengua o se muestra su existencia se da a través de la participación de padres e hijos en actividades culturales, es una actividad generalizada entre algunas familias participar en eventos culturales tradicionales donde se usa la lengua.

Aquí nosotros le damos mucha importancia, aquí se hacen muchas actividades, la idea es que participen todos los niños que tenemos acá e involucramos igual en actividades culturales, en hablar. Ojalá se pudiera hacer algo más, porque igual hace falta todavía, no es lo mismo que los *kimche* que sabían mucho, a lo mejor, así como estamos conversando nosotras, ellos estarían hablando puro mapuzugun. Pero aquí en la comunidad yo encuentro que si es mucha la importancia que nosotros le damos (Apoderado, Nagche, Traiguén).

En otra línea, es una idea relativamente generalizada entre los entrevistados que los responsables de incentivar la lengua sean las familias y la comunidad y que la escuela complemente dicha función:

Las instituciones no creo. Tendría que ser más que nada la comunidad, acercarse más a las personas mayores. O sea, aquí, personalmente yo creo que es interés y valorar, valorar el mapuzugun que es parte de los mapuche y es una lengua demasiado enriquecedora, valorarlo al 100% como persona, como che (Miembro de la comunidad, Nagche, Traiguén).

A nivel de la comunidad educativa se explicita la categoría etiquetada como **Ejecución de actividades al interior de establecimientos educativos**, la cual tiene también diversas subcategorías: ejecución a través de actividades culturales, a través de actividades lúdicas, incentivo del uso de la lengua y paisaje lingüístico al interior de los establecimientos.

En líneas generales, estas categorías y subcategorías evidencian que la lengua se promueve en los distintos espacios geosocioculturales; sin embargo, hay elementos que deben considerarse, por ejemplo, se desconoce la periodicidad de estas acciones, tampoco se sabe la sistematicidad con la que se ejecutan las acciones. Por lo tanto, la lectura que se aprecia tiene que ver con la existencia de actividades para la revitalización de la lengua, pero no se conoce en profundidad la sistematicidad de las acciones.

5.5 Identidades territoriales y hallazgos en torno a variaciones lingüísticas y culturales

La variación lingüística está presente en todos aspectos de una lengua desde las diferencias geográficas hasta las de orden estilístico, cuando se hacen referencias a las variedades de una lengua según la región geográfica, se habla de los dialectos de la lengua. El dialecto es una variedad lingüística definida por las características regionales de sus hablantes, es decir, es una variedad lingüística regional. En el caso mapuche, hay coincidencias entre los estudiosos y los hablantes en reconocer la existencia de variantes dialectales (Lenz, 1895; Croese, 1980; Catrileo, 2010). En esta investigación desarrollada en un amplio territorio de presencia mapuche, que incluyó mapuche parlantes y mapuche castellano hablantes de las regiones Metropolitana, Biobío, La Araucanía, Los Lagos y Los Ríos, se pudo visualizar varios aspectos diferenciadores en el uso y vigencia de la lengua, así como en aspectos propios de la producción lingüística.

5.5.1 Inteligibilidad entre territorios.

Hasta ahora los trabajos desarrollados sobre variación lingüística en el caso mapuche, se centran principalmente en las diferencias geográficas posibles de visualizar por zona geográfica y, en este aspecto, las variantes observadas corresponden principalmente al nivel fonético-fonológico, los otros niveles del lenguaje (léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático) no han sido abordados. Sin embargo, pese a las diferencias que existen entre los territorios, hay que destacar que hay inteligibilidad y comprensión mayoritaria en el uso de la lengua, situación reconocida por los mapuche hablantes entrevistados, quienes señalan que hay leves diferencias, pero que no impiden una comunicación fluida:

Yo soy *Wenteche*, y aquí se ve todo tipo de conversación, se mantiene el *gillatun*, el *palin*, el baile del *treile*, de todo hay pues *lamgen*, y en el territorio de Quepe por ahí por Temuco, también he andado, donde sacan *gillatun* y también hay diferencias y por aquí hay un poco de diferencias pues *lamgen*, o sea que en todos lados donde he andado hay

diferencias *lamgen*, pero en el fondo todo está bien *lamgen* (Actor clave, Wentече, Ercilla).

En otro ejemplo, un entrevistado plantea que al encontrarse entre mapuche hablantes de distintos territorios, la motivación por la revitalización lingüística constituía un aspecto tan relevante que lo importante es mantener el diálogo y la producción lingüística, sin siquiera aludir a las diferenciaciones locales:

Después ya amutun nortemu ka kintun pu lamgen ka mapumu müley kom pu organiza pigi pu mapuche organizagigün kintugen küpage eyimi Ernestina pigimi, inche amun eyimi mapuchezugufe feymu ka recuperatun tañi lengua re mapuchezugulkebiñ tañi pu lamguen, pu ñaña, müli ka pu pay tiyewpüle ka mapuche mülepuy, mülepuy gente de cerca de la cordillera, cerca del lago de todos lados y ahí empezamos hablar re mapuchezugun (Después que me fui para el norte y conocí gente de otros territorios, que estaban organizados, me buscaron, ven me dijeron, Ernestina te llamas, iré donde los hablantes de mapuchezugun porque hay que recuperar la lengua, todos hablaban mapuchezugun: hermanos, hermanas, gente de todas partes había, de la cordillera, de los lagos, y ahí empezamos a hablar solo en idioma mapuche) (Actor clave, Nagche, Traiguén).

5.5.2 Diferencias de prácticas de actividades culturales.

Los hablantes reconocen diferencias de orden cultural tales como la práctica y realización de la ceremonia del *gillatun*, la práctica del *palín* y la ejecución de bailes propios de la ritualidad. Sin embargo, estas distinciones no implican imposibilidad de comunicación, ya que no alteran la comprensión del texto oral que un hablante pueda producir, por el contrario, se considera que estas diferencias son indicadores de identidades locales, que permiten a los mapuches reconocerse en su origen.

5.5.3 Variación fonético-fonológica entre territorios

Entre los mapuche hablantes de los diferentes territorios se reconocen la diferencia en la pronunciación de algunos fonemas sordo-sonoros. Esta distinción si bien no se testimonia entre los entrevistados, se observa desde los investigadores de este trabajo y también desde la bibliografía que describe las variantes dialectales de la lengua mapuche.

- a. **Diferencia sordo-sonora fonemas /v/ /f/.** Los territorios correspondientes a las comunas de Alto Bío-Bío, Tirúa, Lonquimay utilizan mayoritariamente el sonido sonoro, labiodental, fricativo /v/, mientras que hacia el centro y sur de la Araucanía se utiliza el sonido sordo, labiodental fricativo /f/. A continuación, un cuadro de ejemplos:

Tabla 11. Diferencia sordo-sonora fonemas /v/ /f/

Sonido /v/	Escritura	Sonido /f/	escritura
/ve.lei/	Feley	/Fe.lei/	Feley
/viʎ/	Fill	/fiʎ/	Fill
/vo.ye/	Foye	/fo.ye/	Foye
/lov/	Lof	/lof/	Lof
/lav.ken/	Lafken	/laf.ken/	Lafken

Fuente: Elaboración propia.

- b. **Diferencia sordo-sonora fonemas /ð/ /θ/.** Otro sonido que se reconoce como diferente en las zonas mencionadas anteriormente corresponde a la variación entre el sonido sonoro, interdental, fricativo /ð/ y el sonido sordo, interdental, fricativo /θ/. En la siguiente tabla se observa un conjunto de ejemplos que grafican dicha diferenciación:

Tabla 12. Diferencia sordo-sonora fonemas /ð/ /θ/

Sonido /ð/	Escritura	Sonido /θ/	Escritura
/deu.man/	Zeuman	/Beu.man/	zeuman (hacer)
/ki.ðau/	Küzaw	/ki.θau/	Küzaw (trabajo)
/að/	Az	/aθ/	Az (Carácter)
/ra.ki.dwam/	Rakizuam	/ra.ki.θwam/	Rakizuam (reflexión)
/ma.wi.ða/	Mawiza	/ma.wi.θa/	Mawiza (Montaña)

Fuente: Elaboración propia.

5.5.4 Nombre de la lengua mapuche.

Un aspecto que se observa durante la investigación se relaciona con la nominación que cada territorio da a la lengua mapuche. Según se relata en este testimonio, a pesar de los diferentes nombres con el que se conoce la lengua en cada zona, la lengua es una sola, porque constituyen un solo pueblo:

Para mí, por los años de recorrido, el *chezugun*, *Pewenchezugun*, por allá por la cordillera, los *Pewenches* hablan de *chezugun*, y nosotros acá decimos *mapuchezugun* o *mapuzugun*, el *mapuzugun* con el *chezugun* estaría casi compatibilizado porque nosotros como seres racionales mapuche venimos del espíritu de la tierra *lamgen* mapuche *zugun*, *mapuzugun* ... *inche ta Pewenchezuguken lamgen kam peñi, Lafkenche zuguken*²⁵ ... Yo lo digo por mis andanzas, por la historia de mi vida en diferentes lugares (Educador tradicional, Wenteché, Ercilla).

²⁵ “Yo hablo mapuche pewenche con los hermanos y hermanas de esa zona, también hablo mapuche de la costa...”.

Como se observa en el testimonio las nominaciones más comunes para denominar a la lengua mapuche son:

- a. **Mapuzugun:** nombre más habitual, utilizado mayoritariamente en la zona *Nagche*.
- b. **Mapuchezugun:** se utiliza en la zona *Wenteche* y *Lafkenche*, comuna de Puerto Saavedra.
- c. **Chezugun:** territorio *Pewenche*, comunas de Alto Biobío, Lonquimay y zona *Lafkenche*, comuna de Tirúa.
- d. **Tsezugun:** nominación dada en la zona *Williche*.

5.5.5 Vigencia de uso de la lengua mapuche.

Los territorios en los que se realizó la investigación presentan diferencias en el uso y práctica de la lengua mapuche, según lo que declaran los entrevistados, siendo el territorio *Pewenche* (comunas de Alto Biobío y Lonquimay) el que presentan mayor vitalidad lingüística, ya que los hablantes de *mapuchezugun* están en todos los rangos etarios mientras, que el grupo que presenta menor vitalidad corresponde a la zona *Williche*, donde la lengua está presente solo en el uso de léxico suelto de elementos domésticos, antroponimia y toponimia local.

En la siguiente tabla se organizan las comunas y territorios de acuerdo con la vitalidad lingüística de la lengua observada durante esta investigación.

Tabla 13. Vitalidad lingüística por territorio

Territorio	Comuna	Mayor vitalidad	Desplazamiento Vitalidad media	Sin vitalidad
Pewenche	Alto Biobío			
	Lonquimay			
Lafkenche	Tirúa			
Nagche	Traiguén			
Wenteche	Ercilla			
	Temuco			
Williche	Lanco			
	Puerto Montt			

Fuente: Elaboración propia.

Las comunas correspondientes al territorio *Pewenche*, específicamente Lonquimay y Alto Biobío, ambas aledañas a la Cordillera de Los Andes, son las que presentan mayor vitalidad lingüística según lo que entregan las entrevistas y observaciones realizadas durante este estudio. En esta zona es posible encontrar, pese al fuerte desplazamiento que vive la lengua por parte del castellano, hablantes infantiles que interactúan con adultos y ancianos, ancianas a la vez que aprenden y adquieren castellano en las escuelas de la educación chilena.

Existe una amplia zona que abarca los territorios, *Nagche*, *Wenteche* y *lelfunche* donde la lengua está en proceso de acelerado desplazamiento por la lengua hegemónica (castellano), hay escasez de hablantes infantiles y la lengua se concentra en adultos mayores de cuarenta años, ancianos y ancianas que son los actuales poseedores de la lengua.

Por último, el territorio *Williche* tiene una situación en que la lengua mapuche está prácticamente desaparecida en el uso y práctica de los hablantes, sólo quedan aspectos residuales en la antroponimia y toponimia, así como en elementos básicos de uso cotidiano.

5.6 El estado de la lengua en torno a las prácticas, narrativas y hablantes

Desde una perspectiva general, el intento de presentar un estado de la lengua dentro de un marco diverso de comunidades educativas y territorios supone una tarea de síntesis compleja que no necesariamente es definitiva. Sin embargo, si se atiende a las prácticas discursivas que se vinculan con la lengua y a los hablantes que lo usan o se refieren a él en el curso de sus relatos, puede generarse un diagnóstico que logre captar la situación sociolingüística de la lengua a partir de estos rasgos: prácticas discursivas (en la lengua), diversidad de hablantes y percepciones de los hablantes esbozadas en sus relatos o narrativas. A partir de estos tres componentes se genera la siguiente reflexión.

5.6.1 Prácticas en y con la lengua

Como se ha podido apreciar, los espacios donde la lengua se utiliza con mayor frecuencia se encuentran en las situaciones ceremoniales que se realizan en los territorios que las mantienen vigentes. En estas circunstancias, la práctica de la lengua es algo habitual y es llevada a cabo por los agentes encargados de dichas ceremonias, principalmente figuras espirituales y políticas de la sociedad tradicional mapuche. Las actividades de esta naturaleza tienen un reducido número de hablantes disponibles para su desarrollo y son agenciadas en los territorios que mantienen sus tradiciones con fuerza. En las narrativas al respecto, se observa que en territorios como Temu Lemu, Galvarino, las zonas aledañas a Ercilla, Lonquimay y Alto Biobío mantienen algunas de estas actividades. En otras zonas, donde se consigna también una baja frecuencia de uso de la lengua, las prácticas discursivas asociadas a este tipo de ceremonias no presentan la misma vigencia.

El uso de la lengua en la cotidianeidad es otro aspecto que puede notarse en las narrativas de los diversos actores. Se observa que la práctica cotidiana de la lengua se restringe principalmente a la interacción de los ancianos que viven en el territorio. En diversos relatos, aparece la escena de que “entre los viejitos o mayores hablan mapuzugun”. Es recurrente encontrar en los relatos expresiones de este tipo, las cuales reflejan, por una parte, que la práctica de la lengua se da en la cotidianeidad y, por otra, que esta está ciertamente restringida a tipos de hablantes con características etarias específicas. También en las narrativas se menciona la escasa cantidad de hablantes jóvenes y adultos en los territorios rurales y la casi nula en contextos urbanos.

La práctica de la lengua en la comunidad educativa, según lo que se ha observado, no debe concebirse como un espacio de plena ejecución de la lengua. Es más bien un reducto donde se muestra la lengua y la cultura, se constituye, a pesar de las críticas, en un espacio de visibilización del mapuzugun. Esta visibilización también es variable en función del tipo de comunidad educativa (rural o urbana). Hay casos en que la agencia por la lengua y la cultura es activa por parte de los

administradores de la comunidad educativa (Temu Lemu, Galvarino, por ejemplo), lo que le otorga cierta transversalidad a la lengua y la cultura; sin embargo, esto no quiere decir que la enseñanza de la lengua o la generación de hablantes sea un propósito fundamental para el proyecto educativo. También se reportan casos contrarios, principalmente urbanos, donde hay una cierta resistencia hacia la asignatura (los casos de Puerto Montt y Santiago son buenos ejemplos).

En cuanto al tipo de práctica que se observa en los establecimientos, en sentido estricto, no se trata de instancias de uso y práctica plena del mapuzugun, más bien se movilizan recursos léxicos y fórmulas de saludos y peticiones en la lengua. Hay ciertas prácticas, por ejemplo, cuando se realiza la celebración del *we tripantu* en la comunidad educativa, donde se invita a alguna autoridad cultural, quien dispone su discurso en la lengua, el cual, generalmente, es traducido al español por el mismo agente.

Es necesario reflexionar en torno a la situación de asimetría sociolingüística que se da en este contexto de contacto entre una lengua mayoritaria y franca y una lengua minorizada. La práctica cotidiana de la lengua minorizada es una cuestión de compleja ejecución en un entorno que política y económicamente instala en el mercado lingüístico una lengua (el español) que ha representado históricamente mayores posibilidades de movilidad social para la sociedad minorizada. Los procesos de dislocación social y cultural que se activan en estas situaciones contribuyen a la reducción de la práctica de la lengua.

Otra reflexión necesaria se vincula con la idea de que la práctica con la lengua es una cuestión situada en diversas instancias formales e informales. En paralelo a estas prácticas, se da también el uso de la lengua mayoritaria, que también es situado. Los contextos en que se ejecutan las lenguas y los interlocutores que interactúan condicionan las opciones de uso y, por lo tanto, la práctica de la lengua minorizada. La posibilidad de revertir esta situación va de la mano de la generación de hablantes que utilicen la lengua en estos contextos. Esta tarea es compleja si se asumen los valores simbólicos y funcionales que se le adjudican a las lenguas mayoritarias y minorizadas por parte de la sociedad mayoritaria y también por parte de la minorizada en el mercado lingüístico.

Esta situación no solo debe interpretarse como algo que impacta a la lengua, el alcance va más allá, pues reviste un conjunto de factores que se evidencian en los discursos de los entrevistados: actitudes hacia la lengua y sus hablantes, creencias sobre las lenguas, representaciones, imaginarios y estereotipos sobre la lengua y sus hablantes, prejuicios y discriminación hacia la lengua y sus hablantes.

5.6.2 La lengua en los relatos

¿Cómo se observa el estado de la lengua en los distintos relatos o narrativas de los entrevistados? La respuesta a esta pregunta puede ser abordada a partir de dos grandes ámbitos. Por una parte, si se considera el valor simbólico de la lengua y lo que representa para la identidad étnica de los mapuche, se encuentra una gran cantidad de declaraciones que otorgan un fuerte poder de representación simbólica a la lengua, independiente de que esta sea hablada o no por el

entrevistado. Por otro lado, en los mismos relatos se consignan diversos aspectos que influyen en su actual estado de vulnerabilidad. Muchos de los entrevistados explicitan en sus relatos que se habla poco la lengua actualmente, pero también entregan una serie de reflexiones fuertemente vinculadas con percepciones, actitudes y creencias sobre la lengua. Por ejemplo, la utilidad de la lengua, las experiencias traumáticas en torno al uso de la lengua, el poco interés que genera su aprendizaje por parte de las generaciones más jóvenes, actitudes frente a su transmisión, entre otras. Todas estas percepciones surgen dentro de las categorías dificultades para aprender la lengua.

Una cuestión que muestra la variabilidad de estas situaciones se observa en el contraste que se da entre este cúmulo de actitudes y creencias que afectan el estado de vitalidad de la lengua y una serie, menor eso sí, de declaraciones a favor del aprendizaje de la lengua (elementos facilitadores). No obstante, esta impresión, debe considerarse que, en términos de cantidad, las dificultades para la enseñanza de las lenguas son mucho mayores que los facilitadores.

En esta dinámica, el estado de la lengua que se evidencia en las narrativas, al ser estas tan variables y tender hacia lo que se puede caracterizar como actitudes, percepciones y creencias que favorecen el desplazamiento de la lengua, es de claro retroceso, pues la propia variabilidad explicitada en las narrativas sobre facilitadores y dificultades para la enseñanza de la lengua da cuenta de un proceso de alternancia. Se trata de una alternancia en la representación de la lengua a partir de la consideración de la ecología en la que intenta subsistir.

Este plano es distinto a aquel que promueve la representación simbólica de la lengua como símbolo de identidad étnica y emblema cultural que, al igual que las otras condiciones materiales, fueron despojados por los procesos de colonización implementados durante el proyecto nacional. El foco, en este caso, tiene que ver con el valor simbólico de la lengua hoy y lo que representa para temas vinculados con la reivindicación étnica y la justicia social.

5.6.3 Los hablantes de la lengua

Un fuerte indicador del estado de la lengua se vincula con los hablantes que se logran identificar en las situaciones. En nuestro caso, se observa que las narrativas dan cuenta de la presencia de una gran variación de hablantes de la lengua mapuche, lo que debe interpretarse como un factor negativo para la conservación de la lengua. Como se observa en las narrativas, los hablantes fluidos son principalmente personas ancianas y son muy escasos los jóvenes. Este hecho puntual señala la carencia de generación de hablantes jóvenes que puedan sostener la transición generacional de la lengua. La existencia, evidenciada en las narrativas, de hablantes que se catalogan como recordantes y fantasmas también indica que los procesos de dislocación social y cultural han surtido efectos en las actitudes de varias generaciones de mapuches que han cesado la transmisión de la lengua por las situaciones traumáticas que han tenido que vivir.

En cuanto a los hablantes de la revitalización, claves para estos procesos, no se evidencian en las narrativas, salvo las etiquetas de recuperantes propuestas por las educadoras tradicionales de la

comunidad educativa de Puerto Montt. La categoría aprendiz de la lengua tiene presencia, pero su conceptualización en los diversos relatos es muy simple, en el sentido de que se propone como un proceso inicial genérico de aprendizaje de la lengua.

Un juicio sobre el estado de la lengua considerando este factor indica que los hablantes fluidos de la lengua son principalmente mayores y que hablantes jóvenes y niños son escasos. Además, la generación de neohablantes es muy baja.

5.7 Elementos que considerar para potenciales diseños de encuestas sociolingüísticas orientadas a la vitalidad y competencias lingüísticas relevantes para determinar el estado de la lengua

Existen abundantes cuestionarios sociolingüísticos útiles para establecer el estado de vitalidad de una lengua (Gundermann et al. 2009, 2011; CEP 2006, 2016); sin embargo, en función de las directrices de este estudio, se cree necesario innovar en dimensiones que permitan establecer un instrumento sociolingüístico que se dirija a examinar la vitalidad de la lengua y las competencias lingüísticas relevantes para su evaluación.

- a. **Prácticas discursivas y géneros:** este componente se orienta a la búsqueda de las prácticas discursivas y los géneros que se mantienen vigentes en la red social de los encuestados. Géneros y discursos protocolares, así como formas de expresión tales como cantos, relatos, consejos, conversaciones y bromas y chistes. Idealmente, la construcción de esta sección debiera estar guiada por una persona conocedora de los géneros discursivos de la cultura, sus diferencias y sus variedades.
- b. **Actitudes lingüísticas hacia las lenguas del ecosistema:** conocer las percepciones hacia las lenguas en contacto se orienta hacia la búsqueda de representaciones sobre estas en cuanto a su valor funcional, simbólico y de mercado (lingüístico). El orgullo por la lengua, su valoración funcional son actitudes positivas que no necesariamente van de la mano del uso y la práctica concreta de este. El valor hacia la lengua en el contexto de un mercado lingüístico agrega otro componente que tiene que ver con la importancia que dan los encuestados a las lenguas de acuerdo con su valor simbólico.
- c. **Procesos de transmisión y socialización en la lengua:** la necesidad de conocer los actuales procesos de transmisión de la lengua entre los agentes encuestados radica en que se obtiene información relevante para estimar el estado de vitalidad de la lengua. La transmisión generacional es un factor preponderante en la estimación del grado de vulnerabilidad de la lengua. Junto con esta, se requiere conocer las actuales dinámicas de socialización de la lengua para establecer los escenarios vigentes en que se produce y reproduce la lengua entre niños y adultos.
- d. **Caracterización de la tipología de hablantes:** pesquisar la variabilidad de los tipos de hablantes tiene como propósito establecer no tanto la cantidad de estos sino más bien la tipología que reconocen los encuestados. Es relevante también conocer si se dan procesos de generación de neohablantes y aprendientes dentro de la red social de los encuestados.

En esta misma sección, vale la pena generar algún ítem que permita a los encuestados describir y caracterizar al hablante prototípico que conocen dentro de su red social. Importante en este punto es indagar en las características de su competencia lingüística, lo que permitirá construir un perfil potencial de un hablante fluido de la lengua.

- e. **Preferencia de uso de las lenguas en diversos contextos comunicativos:** este es un indicador de uso de las lenguas por parte de los encuestados. La idea que subyace radica en que los encuestados frente a diversos casos dados a partir de situaciones de comunicación, expresan su preferencia de uso de la lengua. Esta sección indica la frecuencia de uso de las lenguas.
- f. **Caracterización de los ámbitos de usos vigentes y nuevos de la lengua:** se hace necesario implementar un registro de los ámbitos de usos de la lengua a partir de una jerarquización dada por los encuestados. Esta jerarquización debiera responder a los eventos donde se utiliza más plenamente la lengua y su frecuencia en el tiempo. Pero también debiera consignar aquellos nuevos espacios donde se usa la lengua.
- g. **Redes de socialización de la lengua:** otro factor importante que debe considerarse radica en la red social en la que circula la lengua, sus características, extensión y naturaleza urbana, rural o conurbana. Si las redes son densas, la producción y reproducción de la lengua tiende hacia la conservación, si estas son pequeñas, los procesos de desplazamiento toman lugar.
- h. **Competencia lingüístico-comunicativa:** en lo posible, el instrumento debiera implementar secciones que pongan a prueba el conocimiento de la lengua de los encuestados. Para ello, se debiera elaborar una grabación que contenga tipos discursivos de diversa complejidad que el encuestado debiera traducir. Estos tipos debieran ser registros orales como los nombrados en la sección de prácticas discursivas y géneros.
- i. **Percepción y autopercepción de la competencia lingüístico-comunicativa:** se refiere a la percepción del encuestado en relación a lo que considera serían las competencias mínimas y necesarias para ser considerado un hablante fluido de la lengua. También es relevante conocer la autopercepción del hablante y su relato de la razón por la que se clasifica como tal.

En general, estas secciones del instrumento pueden combinar tipos de preguntas cerradas y abiertas y su análisis también puede basarse en paradigmas mixtos cuali-cuantitativos.

6. Conclusiones y recomendaciones

6.1 Desafíos para la revitalización de la lengua

En la presente dimensión, se presentan 4 sub-dimensiones vinculadas con el domino general, la siguiente ilustración da cuenta de esta organización:

Ilustración 71. Desafíos para la revitalización de la lengua



Fuente: Elaboración propia.

Tal como se observa, existen diversos aspectos que se involucran en la observación de las acciones de revitalización. Una cuestión relevante es que los esfuerzos son heterogéneos y no necesariamente siguen una sistematización estricta. Así, por ejemplo, se observa que un espacio de revitalización son las comunidades educativas, la cuestión aquí sería que la intensidad de las acciones en estos espacios se relaciona más con **aprender unas pocas palabras e introducir fórmulas o expresiones breves** como se ve en el cuadro presentado en esta sección. Acciones más intensas como los internados lingüísticos o inmersiones totales también se encuentran, pero son propuestas realizadas por otros tipos de organizaciones (en Tirúa por ejemplo, un grupo de jesuitas implementa cursos de la lengua, también lo hace la municipalidad; en Traiguén es la propia comunidad la que organiza una escuela de verano que tiene una orientación más cultural, en Puerto Montt, las propias asociaciones y los grupos de educadores tradicionales organizan actividades de enseñanza de la lengua e internados en distintos lugares de la región; en Santiago, la asociación *mahuidache* también realiza actividades vinculadas con la enseñanza de la lengua y la cultura).

Las narrativas al respecto también son diversas y presentan distintas estrategias de revitalización, señalan los potenciales responsables de estos procesos, así como las facilidades y obstáculos que hay para desarrollar procesos de revitalización conducentes a la mantención de la lengua.

6.1.1 Propuestas para revitalizar la lengua

En este acápite, se busca abordar elementos propositivos emergentes y contextuales del estudio, lo que es presentado desde dos perspectivas fundamentales, la primera relacionada con las condiciones existentes y agentes para impulsar la revitalización de la lengua mapuche y, en segundo término, las propuestas y acciones propiamente tal. Propuestas que son dimensionadas bajo tres niveles según estructura de la nomenclatura del funcionamiento institucional (público estatal) para la generación de políticas públicas (lingüísticas) a saber, los niveles macro, meso y micro.

6.1.2 Percepción de agentes responsables de la revitalización de la lengua

En estos procesos, las decisiones políticas son de suma relevancia, por ello, la lógica top-down y bottom-up de la planificación y política lingüística se torna en un factor relevante observar las narrativas de los entrevistados, ¿Dónde fijan la responsabilidad de mantener y revitalizar la lengua? ¿Cuál es su percepción de la política y toma de decisiones frente a los procesos de revitalización?

En este dominio emerge la categoría percepción de responsables de la revitalización de la lengua y dentro de ella se encuentran dos tendencias estrechamente vinculadas con el top-down y el bottom up. En la siguiente tabla se presentan las subcategorías emergentes en los relatos:

Tabla 14. Percepción de responsables de revitalización de la lengua

Top-down	Bottom-up
Sub-categoría: Instituciones locales y centrales	Sub-categoría: La propia comunidad
El Estado	El logko y otros líderes
CONADI	La familia
Municipios	La familia articulada con el establecimiento
Establecimientos educativos	Miembros de la comunidad

Fuente: Elaboración propia.

Los relatos de los entrevistados muestran con claridad las diferencias entre políticas y responsables de la revitalización. En la bibliografía se reporta que los casos más exitosos de recuperación de la lengua son aquellos que se gestan desde la propia comunidad, con diversas formas de apoyo; aunque evidente y fuertemente condicionada por variantes socioeconómicas y altos niveles de identidad étnico-cultural (lealtad lingüística) entre los miembros del colectivo.

6.1.3 Facilitadores para la revitalización de la lengua

Las percepciones sobre los elementos facilitadores para la revitalización se engloban en la categoría etiquetada como **facilitadores para mantener o implementar ideas de revitalización**, dentro de ella

se da cuenta de tres subcategorías, **facilitadores en espacios educativos, en la comuna y en la comunidad**. La tendencia que se evidencian en los relatos pone énfasis en el apoyo necesario que debe darse para facilitar la mantención de la lengua. Con estos elementos, en los espacios educativos se facilitarían el proceso si hubiera apoyos de estructuras como los DAEM y de autoridades como los directores de los establecimientos. A nivel comunal, el foco se centra en las autoridades municipales y a nivel de la comunidad se considera a los jóvenes y el compromiso de la comunidad.

6.1.4 Dificultades para la revitalización de la lengua

De esta sub-dimensión emergen dos categorías: **dificultades para implementar o mantener ideas de revitalización** y **dificultades para desarrollar actividades de revitalización**. En cuanto a la primera, los relatos destacan que existen diversas ideas que no logran concretarse por distintos motivos, como, por ejemplo, falta de apoyo a líderes y a comunidades, falta de recursos y falta de poder resolutivo. Otra mirada que surge es la de la existencia de iniciativas de revitalización discontinuadas que ocurren por casi los mismos factores que se vieron previamente.

Por el lado de la segunda categoría, las subcategorías emergentes se relacionan con los **recursos humanos para enseñar la lengua** y se destacan **los problemas a nivel macro**, que se relacionan con la falta de políticas públicas adecuadas, falta de reconocimiento y valoración de la lengua y cultura desde la sociedad mayoritaria (lo que debe interpretarse como una actitud lingüístico cultural hacia la sociedad minorizada), también se sostiene la occidentalización de la cultura o, en términos más técnicos, los fuertes procesos de asimilación cultural. Como se aprecia, este último factor explicita las ideologías y actitudes discutidas previamente y que ponen el acento en la posición ideológica y actitudinal que tiene la sociedad nacional frente a las minorías étnicas.

6.2 Recomendaciones para la revitalización de la lengua

6.2.1 Desafíos y propuestas para la revitalización lingüística en la política educativa

Como ya se ha indicado, entre los principales factores que inciden en la pérdida del mapuzugun se encuentra la interrupción en la transmisión intergeneracional, lo que se atribuye entre otros aspectos, a la incidencia de políticas públicas discriminatorias con idearios “civilizatorios”, lo que trajo como corolario actitudes hacia la lengua de desplazamiento lingüístico y cultural en muchos hogares y territorios mapuche. Las múltiples dimensiones y jerarquías raciales, ideológicas, culturales que implicaron estas políticas; se observan incluso en la actualidad en comportamientos y políticas a nivel macro, medio y micro, sustentadas en trayectorias históricas, sociales y discursivas, en constante tensión y emergencia.

Con relación a los desafíos, se ha de distinguir entre niveles y estamentos en el marco de la actual estructura estatal y -por tanto, de diseño de políticas públicas indígenas- y, un posible nuevo marco distributivo (político-administrativo, territorial) de dicha estructura frente al devenir de un cambio constitucional del país bajo un virtual “estado plurinacional” emergente desde la demanda de los pueblos indígenas (desde los niveles micro).

En ese contexto, y para la orientación y construcción de Políticas Públicas Lingüística (PPL) del país, se levantan a continuación propuestas en base a los hallazgos identificados en este estudio y a la proyección de acciones que favorezcan el corpus y estatus del mapuzugun.

6.2.1.1 Propuestas y desafíos de revitalización a nivel macro:

Parece conveniente poner atención -en materia de la revitalización de las lenguas indígenas- a la experiencia comparada en el contexto Latinoamericano, en especial, de países como Bolivia, Ecuador, Colombia y otros que han transitado por experiencias autonómicas de los pueblos indígenas que viven en su interior, tanto en aspectos normativos-procedimentales como de implementación y efectividad de las políticas públicas relacionadas.

En ese contexto, y en el marco del impulso estatutario autonómico, se debiera incluir el diseño participativo de una **planificación de política nacional de revitalización lingüística** del pueblo mapuche bajo los estándares de consulta y participación internacionalmente reconocidos y establecidos en una nueva constitución plurinacional, que incluya:

- a. Rediseño y adecuación de cada uno de los instrumentos jurídico-normativos a la nueva realidad político-administrativo, con pertinencia lingüística.
- b. Introducción del bilingüismo mapuzugun – castellano en cada una de las reparticiones públicas de forma obligatoria.
- c. Establecimiento -financiado- de programas de promoción y difusión de la lengua mapuche, en todo tipo de medios de comunicación (radial, escrito, televisivo y otras redes) desde el nivel nacional hacia abajo, traspasando toda la estructura institucional pública.
- d. Obligatoriedad de la educación bilingüe e intercultural en todo el proceso de escolaridad hasta el nivel secundario, y optativo en el universitario.
- e. Promover el uso del mapuzugun en todos los eventos de carácter público a nivel regional y nacional.
- f. Diseñar, implementar y evaluar políticas, planes, programas, estrategias y actividades intersectoriales para fomentar la publicación de materiales y resultados de investigaciones en torno al mapuzugun.
- g. Fomentar el bilingüismo en personas de servicios públicos que tengan algún tipo de bilingüismo castellano/lengua indígena, a partir de beneficios, becas, subvenciones u otro tipo de reconocimientos que potencien su uso y mantención.

6.2.1.2 Propuestas de revitalización a nivel meso

Entendiendo a éste, como los niveles intermedios de las decisiones y de la estructura institucional y de interrelación con los pueblos indígenas y sus instituciones reconocidas, se debiera impulsar:

- a. Políticas de planificación lingüísticas que favorezcan la creación o apoyo a grupos organizados o academias de lengua en torno al estudio de la lengua mapuzugun, sus variantes dialectales territoriales, creación de neologismos, etc.

- b. Profundizar en aspectos estructurales, semánticos y discursivos de la lengua para el estudio y proyección del mapuzugun.
- c. Propiciar la creación o apoyo de medios locales o municipales para la promoción de la lengua.
- d. Propiciar la creación de carreras de traducción y/o especialización continua de profesionales en torno a la enseñanza de la lengua, creación de palabras, sistematización de estrategias mapuche de enseñanza de la lengua, estrategias de enseñanza de una segunda lengua, proyecciones de evaluación de aprendizajes, didácticas situadas y en contexto, etc.
- e. Fortalecer las políticas de educación intercultural, bilingües y considerar estrategias de inmersión lingüística, dependiendo de la vitalidad de los diversos territorios; propiciando la participación comunitaria y familiar en este proceso.
- f. Ampliar de manera progresiva la EIB a todos los niveles de enseñanza: Educación Parvularia, Básica y Educación Tercera, a fin de dar vitalidad y funcionalidad a la lengua de manera paulatina en el Sistema Educativo.
- g. Diseñar instrumentos curriculares bidireccionales (recursos didácticos, guías, etc.) que se utilicen en los establecimientos y en los hogares, y que permitan seguimiento, medición, propuestas de mejoras y seguimiento de aprendizaje del mapuzugun en toda la comunidad educativa intercultural.
- h. Diseñar e implementar Programas de enseñanza de Lenguas indígenas, para la formación con especialidad en lengua mapuche en los centros de formación de la región.
- i. Para espacios de educación de adultos: Potenciar programas de enseñanza de lengua mapuche a través de cursos Sence dirigidos a microempresarios y pymes, con el fin de que sus trabajadores se conviertan en bilingües, potenciando el estatus del mapuzugun en esos contextos.
- j. Promocionar la constitución de grupos de trabajo orientado a la creación de neologismos con relación a palabras, nociones o conceptos culturalmente ajenos a la sociedad y cultura mapuche, con la finalidad de permitir la actualización del mapuzugun a temas y prácticas emergentes del contexto intercultural. Ello, en los diferentes niveles de la vida social como el campo político, científico-tecnológico, educacional, entre otros. Ello, implica que cada espacio (empresarial, cultural, deportivo, etc) genere un grupo dedicado a esta tarea según su ámbito temático que le corresponde (farmacia, ferreterías, universidades, hospitales, etc).
- k. Generar incentivos económicos en las remuneraciones de los trabajadores y trabajadoras del estado y del sector privado hacia los hablantes bilingüe mapuzugun con la finalidad de incentivar su uso y prestigio lingüístico al mapuzugun y al mismo tiempo incentivar el uso y valoración de la lengua por parte de los propios hablantes.

6.2.1.3 Propuestas de revitalización a nivel micro

En esta subdimensión emergieron las siguientes categorías: actividades para el **aprendizaje de la lengua**, que contiene la subcategoría implementación de talleres para enseñar la lengua. Las actividades que se proponen en las narrativas de los entrevistados son diversas, pero tienen en común que todos son talleres y/o cursos de enseñanza de la lengua. La naturaleza de las propuestas va desde la implementación de talleres para trabajar la oralidad, talleres tradicionales de enseñanza hasta talleres vinculantes con actividades artísticas o deportivas. Una tendencia que llama la

atención es la generación de talleres con incentivos para los participantes, aquí el incentivo se observa en un formato general.

Otra categoría emergente es **actividades para fortalecer el uso de la lengua** que contiene diversas subcategorías orientadas a los niveles nacionales, comunales y familiares. Así, por ejemplo, emerge la subcategoría implementación de medidas a nivel nacional, la cual muestra la tendencia que dice relación con el reconocimiento de la lengua. Otra subcategoría es implementación de medidas a nivel comunal, que muestra una variedad de propuestas para promocionar la lengua que tienen como agente central a la administración.

En la siguiente tabla se sintetizan las tendencias:

Tabla 15. Tabla implementación de medidas

Perfeccionamiento de funcionarios	Organización de actividades	Acciones identitarias	Generación de espacios
Funcionarios públicos que hablen la lengua	Crear equipos de trabajo	Fortalecer identidad cultural	Instalar espacios culturales
Preparación de educadores tradicionales	Organizar encuentros	Implementar el paisaje lingüístico en la administración	Conseguir patrocinadores
	Aumentar difusión de actividades culturales		Implementar espacios tipo aulas de enseñanzas de lengua

Fuente: Elaboración propia.

El componente micro político se observa en la subcategoría implementación de medidas en hablantes y familias, que se presenta a partir de la narrativa del incentivo del uso y la enseñanza de la lengua de parte de los hablantes.

La implementación de estudios e investigaciones es otra subcategoría emergente de los relatos, esta apunta a la generación de diagnósticos sobre los tipos y cantidad de hablantes que hay en la comunidad y hacia las maneras en que se da el aprendizaje de la lengua.

En el contexto de las comunidades educativas, en tanto, surge la categoría **actividades para fortalecer el uso de la lengua en contextos educativos**, la cual contiene dos subcategorías, una que apunta al nivel macro, relacionado con las políticas educativas, y otra hacia el nivel interno, de la propia comunidad educativa.

Implementación de acciones o políticas educativas es una subcategoría que presenta una tendencia amplia que no necesariamente se relaciona con la revitalización lingüística. Así, por ejemplo, las ideas de crear establecimientos al interior de las comunidades no garantizan en absoluto la mantención de la lengua, tampoco asegura la revitalización la organización de encuentros Latinoamericanos de estudiantes indígenas, sí, por supuesto que ayudan a la sensibilización cultural e identitaria. Otro elemento que surge en los relatos se relaciona con la entrega de materiales contextualizados por territorio. Nuevamente, estas acciones no se vinculan con la revitalización de

la lengua. Ideas relacionadas con estos procesos son: la extensión de la cobertura para la enseñanza de la lengua, fortalecer el programa de educación intercultural, dar incentivos a través de premios a quienes aprenden a hablar, capacitar a la comunidad educativa, lo que incluye a profesores y apoderados, instaurar la enseñanza de la lengua desde la niñez temprana. Estas proposiciones se relacionan directamente con procesos de revitalización y surgieron desde los relatos de los entrevistados.

En un nivel interno, emerge la subcategoría implementación de actividades al interior del establecimiento, la cual presenta tendencias con orientaciones generales como las que se presentan a continuación:

Tabla 16. Orientaciones generales para la implementación de actividades al interior del establecimiento

Implementación de metodologías	Decisiones de micropolítica lingüística
Estructurar y sistematizar metodologías de enseñanza	Intencionar el uso de la lengua en el establecimiento
Enseñanza a través de actividades lúdicas	Instalar y promover el paisaje lingüístico en el establecimiento
Realización de clases fuera de la sala	Implementar una ruka para la enseñanza de lengua y cultura
Asignatura de lengua sin nota	Organizar y participar en ceremonias tradicionales
	Implementación de talleres

Fuente: Elaboración propia.

De manera más específica, se propone:

- a. Diseñar e Implementar cursos de lengua y cultura mapuche para padres, madres, apoderados/as, docentes, familias y comunidad educativa intercultural.
- b. Financiamiento directo -sin concurso- a redes de hablantes organizados en la comunidad local mapuche bajo las estructuras que los interesados construyan. Sean estos: redes de hablantes, grupos artísticos, agrupación de mujeres, comunidad indígena, *lof* u organización tradicional, *xawün*, o encuentros permanentes, etc.
- c. Fortalecer la formación continua y desarrollo profesional de Educadores Tradicionales.
- d. Resguardar y proteger territorios y espacios socioculturales como *paliwe*, *gillatuwe*, centros ceremoniales mapuche y otros lugares que favorezcan la transmisión intergeneracional e interrelación de niños, niñas, jóvenes con autoridades tradicionales y personas que utilicen y transmitan de manera fluida el idioma y los saberes históricos y culturales mapuche.

7. Bibliografía

- Alonqueo Boudon, Paula, Wittig González, Fernando, & Huenchunao Huenchunao, Nataly. (2017). Lllepeko tuwün. Un estudio exploratorio sobre niveles de competencia en mapuzungun en niños mapuches de La Araucanía. *Alpha (Osorno)*, (44), 119-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012017000100119>
- Alonso, L. (2020). Ideologías raciolingüísticas. En Martín, Luisa y Pujolar, Joan (Eds), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, pp: 199-228. Zaragoza: UOC.
- Amorós, C. (2014). *Las lenguas en la sociedad*. Madrid: Síntesis.
- Aracil, L. (1980). Problemática das linguas sen normalizar. Sevilla: Xistral.
- Aukiñ Wallmapu Gulam, 1997. "El pueblo mapuche, su territorio y sus derechos".
- Austin, Peter y Sallabank, Julia (Eds). (2011). *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*. Oxford: OUP.
- Bengoa, José. (2000). Historia del pueblo mapuche. Siglos XIX y XX, Santiago: LOM.
- Bengoa, José. (2007). *Historia de los antiguos mapuches del sur*, Santiago: Catalonia.
- Bengoa, José. (2014). *Mapuche, colonos y Estado Nacional*. Santiago: Catalonia.
- Bengoa, José (2016). "La emergencia indígena en América Latina". Fondo de cultura Económica.
- Blommaert J., Backus A. (2013) Superdiverse Repertoires and the Individual. In: Saint-Georges I., Weber JJ. (eds) *Multilingualism and Multimodality. The Future of Education Research*. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2.
- Bradley, David y Bradley, Maya (2019). Language endangerment. Cambridge: CUP.
- Bourdieu, P. (1991). Qué significa hablar. Economía de los intercambios lingüísticos. Madrid: AKAL
- Bullock, B. y Toribio, A. (2012). Themes in the study of code-switching. En Bullock, B. y Toribio, A. (Eds), *The Cambridge Handbook of linguistic code-switching*, pp: 1-18. Cambridge: CUP.
- Cisternas, C. (2017). Ideologías lingüísticas: hacia una aproximación interdisciplinaria a un concepto complejo. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 19(1), 101-117. <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/indoamericana/article/view/930>
- Comité de los Derechos del Niño (2009). Período 50º de sesiones. Ginebra, 12 a 30 de enero de 2009. OBSERVACIÓN GENERAL Nº 11/2009.
- Comunidad de Historia Mapuche (2012). Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

Comunidad de Historia Mapuche (2015). *Awükan ka kuxankan zugu wajmapu mew: Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

Crystal, David (2000). *Language Death*. Cambridge University Press.

Declaración de Singapur (2010). 2ª Conferencia Mundial sobre Integridad en la Investigación, 21 – 24 de julio de. 2010, en Singapur.

Duranti, A. (2000). *Antropología Lingüística*. Cambridge: CUP.

Duranti, A. (2006). *A Companion to Linguistic Anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing.

Duranti, A. (2009). *Linguistic Anthropology: A Reader*. Oxford: Blackwell Publishing.

Espinoza, Marco. (2019). Ideologías lingüísticas en el estudio de la ‘competencia en lengua indígena’ en Chile. Implicancias teóricas y metodológicas. *Estudios filológicos*, (64), 173-196. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132019000200173>

Fishman, J. (2006). 2006. *Do Not Leave Your Language Alone: The Hidden Status Agendas Within Corpus Planning in Language Policy*. Lawrence Erlbaum Associates.

Foerster, Rolf (2008). “Una aproximación a las identidades territoriales y su nexa con el Estado: el caso “Lafkenche”, IX Congreso Argentino de Antropología Social. Facultad de Humanidades y Ciencias sociales. Universidad Nacional de Misiones – Posadas.

García Marcos, F. (2015). *Sociolingüística*. Madrid: Síntesis.

García, Ofelia y Espinosa, Cecilia (2020). Bilingüismo y translanguing: consecuencias para la educación. En Martín, Luisa y Pujolar, Joan (Eds), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, pp: 165-198. Zaragoza: UOC.

Gardner-Chloros, P. (2012). Sociolinguistic factors in code-switching. En Bullock, B. y Toribio, A. (Eds), *The Cambridge Handbook of linguistic code-switching*, pp: 97-113. Cambridge: CUP.

Garrett, P. (2010). *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grenoble, Lenore y Whaley, Lindsay (2006). *Saving Languages. An Introduction to Language Revitalization*. Cambridge: CUP.

Grenoble, Lenore (2011). Language Ecology and endangerment. En Austin, P. y Sallabank, J. (Eds) *the Cambridge Handbook of Endangered Languages*, pp: 27-44. Oxford: OUP.

Grinevald, Colette y Bert, Michel (2011). “Speakers and communities”. En Austin, P. y Sallabank, J. (Eds) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, pp: 45-65. Oxford: OUP.

Gundermann, H., J. Caniguan, A. Clavería y C. Faúndez (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la región del Biobío, Araucanía, los Ríos y los Lagos*. UTEM: Informe de investigación CONADI-UTEM.

Haugen, E. (1972). *The Ecology of language*. Essay by Einar Haugen. Estanford: Estanford University Press.

Heller, Mónica (2006). Bilingualism. En Jourdan Christine y Tuite, Kevin: *Language, Culture and Society*. Cambridge: CUP.

Henríquez Barahona, Marisol y Dinamarca Zurita, Javiera (2018). Actitudes lingüísticas hacia el mapudungun y el castellano: estudio exploratorio en dos comunidades Pewenche del Alto BioBío. *NRP 69*: 51-66.

Henríquez, M. (2014). "Estado del mapudungun en comunidades pewenches y lafkenches de la región del Bío-Bío: el caso de los escolares". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 52*.

Hinton, Leanne (2011). Revitalization of endangered languages. En Austin, P. y Sallabank, J. (Eds) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, pp: 27-44. Oxford: OUP.

Junyent, Carme y Comellas, Pere (2019). *Antropología Lingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.

Kroskrity, P. (2010). Language ideologies - Evolving perspectives. En J. Jaspers, J. Östman, & J. Verschueren (Eds.), *Society and language use* (pp. 192–211). Ámsterdam: John Benjamins.

Kroskrity, P. (2004). Language ideologies. En A. Duranti (Ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496–517). Oxford: Blackwell Publishing.

Lagos, C. (2012). "El Mapudungun en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuche urbanos". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada 50*.

Lagos, C., Espinoza, M., & Rojas, D. (2013). Mapudungun according to its speakers: Mapuche intellectuals and the influence of standard language ideology. *Current Issues in Language Planning*, 14(3-4), 403–418. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000034>

Ley N° 19.628. (1999). Última versión 2020) Sobre protección de la vida privada. Secretaría General de la Presidencia. Artículo 3°.

Lim, L. y Ansaldo, U. (2016). *Languages in contact*. Cambridge: CUP.

Martín, Luisa (2020). Sujetos hablantes. En En Martín, Luisa y Pujolar, Joan (Eds), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, pp: 165-198. Zaragoza: UOC.

Mühlhäusler, P. (2003). Language endangerment and language revival. *Journal of Sociolinguistics 7*:232-245.

Michael, L. (2011). Language and Culture. En Austin, P. y Sallabank, J. (Eds) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, pp: 121-140. Oxford: OUP.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2016). Datos abiertos para la investigación en educación: Hacia el desarrollo de estándares para el registro y almacenamiento de datos en el Sistema de aseguramiento de la Calidad (SAC). Documento de trabajo N° 16. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: Hacia una propuesta de orientaciones. (Documento de trabajo N° 14). Santiago, Chile.

Nonaka, Angela (2014). "Language Socialization and Language Endangerment". En Duranti, Alessandro; Ochs, Elinor y Schieffelin, Bambi (Eds.), *The Handbook of Language Socialization*, pp: 610-630. Oxford: Wiley Blackwell.

Olate, Aldo (2022). 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 y Sociedad*, n° 16 (2).

Olate, Aldo (2017b). "Más allá del estado de vida de las lenguas... Elementos para el diagnóstico sociolingüístico de la dinámica interactiva del contacto mapuzugun /castellano". *Revista ALPHA* 45: 255-272. Universidad de los Lagos.

Olate, Aldo (2014) "Transmisión generacional del mapudungun en una comunidad bilingüe". En Azócar, Alonso; Luis Nitrihual & Aldo Olate (eds) *Lenguas, Literatura y Comunicación 20 años de investigación en la Universidad de La Frontera*. Temuco: Colección Espiral Social.

Olate, Aldo; Cisternas, César; Wittig, Fernando y Flores, Jaime (2017). Los misioneros capuchinos bávaros y sus ideologías lingüísticas sobre la lengua mapuche. *Nueva Revista del Pacífico* 67, 130-156. Universidad de Playa Ancha.

Olate, Aldo, Paula Alonqueo y Jaqueline Canihuan (2013). Interactividad lingüística castellano/mapudungun de una comunidad rural bilingüe. *Revista ALPHA*, 37: 265-284. Universidad de los Lagos.

Olko, J. & Sallabank, J. (2021). *Revitalizing Endangered Languages*. Cambridge: CUP.

Organización Internacional del Trabajo (OIT). (1989). Convenio (N. 169) sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes. C169.

Pennycook, A. (2006). *Language as a local practice*. New York: Routledge.

Pinto, J. (2000). La formación del Estado y la nación mapuche y el pueblo mapuche. De la inclusión a la exclusión. Santiago: Colección IDEA.

Pujolar, Joan (2020). La mercantilización de las lenguas. En Martín, Luisa y Pujolar, Joan (Eds), *Claves para entender el multilingüismo contemporáneo*, pp: 165-198. Zaragoza: UOC.

Romero Massobrio, Lucía (2016). Formación docente y "recuperación" de la lengua: el caso de los jóvenes QOM de colonia aborigen. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Año 7 – N° 9: pág. 18-28.

Mufwene, Salikoko S. (2001). *The Ecology of Language Evolution*. Cambridge: CUP.

Sasse, H. J. (1992). Language decay and contact-induced change: Similarities and differences. In M. Brenzinger (Ed.), *Language death* (pp. 59-80). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Sallabank, J. (2013). *Attitudes to Endangered Languages. Identities and Policies*. Cambridge: CUP.

Saville Troike, Muriel (2005). *Etnografía de la Comunicación*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

- Sepúlveda, G. (1984). Vitalidad etnolingüística de la lengua araucana. *CUHSO*, 1(1), 223-238.
- Silverstein, M. (1979). Language structure and linguistic ideology. En P. Clyne, W. Hanks y C. Hofbauer (Eds.), *The elements: a parasession on linguistic units and beliefs* (pp. 193-247). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge: CUP.
- Spolsky, B. (2011). Language and society. En Austin, P. y Sallabank, J. (Eds) *The Cambridge Handbook of Endangered Languages*, pp: 141-157. Oxford: OUP.
- Teiller, F. (2013). "Vitalidad lingüística del mapudungun en Chile y epistemología del hablante". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 51(1), 53-70.
- Thomason, Sarah (2015). *Endangered Languages. An introduction*. Cambridge: CUP.
- Wittig, Fernando y Olate, Aldo (2016). El mapuzugun en La Araucanía. Apuntes en torno al desfase entre la politización de la lengua y la heterogeneidad sociolingüística local. En *universOS*, 13: 119-134.
- Wittig, F. (2009). "Desplazamiento y vigencia del mapudungun en Chile: Un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos". *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada* 47.
- Wittig, F. (2011). "Adquisición y transmisión del Mapudungun en hablantes urbanos". *Literatura y Lingüística* 23.
- Wright, S. (2007). The right to speak one's own language: reflections on theory and practice. *Language Policy*, 6: 203-224.
- Woolard, K. (1998). Introduction: language ideology as a field of inquiry. En B. Schieffelin, K. Woolard, & P. Kroskrity (Eds.), *Language ideology. Practice and theory* (pp. 3-47). Oxford: Oxford University Press.
- Junyent, Carme y Comellas, Pere (2019). *Antropología Lingüística*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Zúñiga, Fernando y Olate, Aldo (2017). El estado de la lengua mapuche, diez años después. En Aninat, I. González, R. y Figueroa (Editores) "El pueblo mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile", 343-374. Santiago: Centro de Estudios Públicos.