
EL PUEBLO CAVINEÑO: HACIA EL RESURGIMIENTO DE LA LENGUA INDÍGENA¹

Silvana Campanini Tejerina²

Cómo citar: Campanini Tejerina, S. (2008). El pueblo cavineño: hacia el resurgimiento de la lengua indígena. *Página y Signos: Revista de Lingüística y Literatura*, 4, 47-64. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10992581>

RESUMEN

Este trabajo presenta un análisis sociolingüístico del pueblo cavineño, resultado de la investigación realizada por la autora en el marco del proyecto EIB AMAZ, dirigido a producir materiales educativos, que respeten el contexto cultural y lingüístico de los niños, y diseñar programas de formación docente.

Silvana Campanini reseña cómo, después del avasallamiento del castellano mediante la presencia de instituciones religiosas, el cavineño resurge en medio de una complicada situación sociolingüística.

La autora concluye que, a partir del acceso a tierras, los indígenas cavineños han comenzado un proceso de fortalecimiento de su identidad; al mismo tiempo, afirma que ser propietarios de su territorio ha significado la presencia de proyectos, instituciones y ONG que están posibilitando nuevas condiciones económicas para las futuras generaciones.

Palabras claves: pueblo cavineño, fortalecimiento identitario, lengua y territorio

¹ Este artículo ha sido presentado como ponencia en el VII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe realizado del 1 al 4 de octubre del 2006, en Cochabamba, Bolivia.

² Docente de la Carrera de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas, UMSS.

Introducción

La urgencia por atender las necesidades educativas de los pueblos amazónicos emerge a partir de la implementación de la Reforma Educativa y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) únicamente en los pueblos indígenas del altiplano y en el pueblo guaraní. En este marco surge el proyecto EIB AMAZ, con el objetivo de producir materiales educativos, respetando el contexto cultural y lingüístico de los niños, y de diseñar programas de formación docente, a partir de una fase inicial investigativa que comprende cinco pueblos: mosetén, tsimane, movima, cavineño y tacana. En este sentido, el presente documento es el producto (parcial) de la investigación de campo realizada en seis comunidades del pueblo cavineño: Baketi, Misión Cavinás, Campo Bolívar, San Miguel, Buen Destino y California.

El pueblo cavineño, perteneciente a la familia lingüística tacana, se encuentra ubicado en las provincias José Ballivián (Municipio de Reyes) y Vaca Díez (Municipio de Riberalta) en el departamento del Beni, a orillas de los ríos Beni, Biata y Geneshuaya. De acuerdo con Díez y Murillo (1998), existirían cavineños dispersos en los departamentos de Pando y La Paz. Según el Censo Indígena de Tierras Bajas (1994), la población cavineña asciende a 1.736 habitantes; sin embargo, según el censo realizado por Gestión Territorial Indígena, en el año 2005, la población cavineña asciende a 2.574 habitantes.

El pueblo cavineño, como tantos otros pueblos amazónicos, fue intervenido por distintas misiones que introdujeron nuevos valores, creencias y formas de organización. Así, en 1764, con el objetivo de catequizar a este pueblo, se fundó la Misión Esmeralda (posteriormente Misión Cavinás) a cargo de la orden Franciscana. Este período histórico se caracterizó por el sometimiento del pueblo cavineño a trabajos forzados, maltratos y humillaciones.

Por su parte, la orden Maryknoll se hizo cargo del pueblo cavineño en el año 1942, caracterizándose por beneficiarse de la venta de goma y ganadería (Castro 1997). En lo educativo, la lengua de instrucción durante la administración de la orden Maryknoll era el castellano, pese a que los niños de entonces eran monolingües en lengua indígena. Al respecto, Alfredo Tabo, investigador cavineño, afirma:

Yo no sabía nada [de castellano]. Bueno, conforme pasaban los años algo íbamos entendiendo, porque nos castigaban también cuando nosotros no entendíamos el castellano.

Finalmente, en 1970, el Instituto Lingüístico de Verano ingresó al pueblo cavineño caracterizándose por un trato más humanitario; durante su presencia se produjeron materiales educativos en lengua originaria, orientados a la catequización. Esta institución religiosa fue la primera en impulsar la educación bilingüe en este pueblo.

Las reivindicaciones, orientadas a una educación que tomara en cuenta las características culturales y lingüísticas de los cavineños durante la presencia de la orden Maryknoll, eran severamente castigadas, incluso, con la expulsión de aquellos que no temían dar a conocer sus reclamos a los sacerdotes, quienes ejercían el papel de represores. Es el caso de los hermanos Tabo (Amancio, César y Alfredo) quienes, insatisfechos con el régimen de explotación de los misioneros y con la educación que ignoraba su lengua e identidad, plantearon sus protestas y, en consecuencia, fueron expulsados de Misión Cavinass por el sacerdote responsable (Tabo s.f.).

El afán por ignorar la lengua y cultura cavineñas no estaba restringido a la presencia de los misioneros de las órdenes Franciscana y Maryknoll, sino que el Estado como estructura de dominación —a través de los distintos gobiernos— también se encargó de postergar al pueblo cavineño y su lengua. Entretanto, el castellano se constituía en la lengua oficial del país, como producto de políticas lingüísticas y educativas claramente definidas por el Estado a partir de 1905.³ De esta manera, se negó la complejidad de las lenguas indígenas, considerándolas dialectos y no sistemas que poseen historicidad, autonomía y vitalidad (Rotaetxe1990). El castellano, entonces, estaba (y está) presente en todos los espacios públicos; sin embargo, las lenguas indígenas, como el quechua, aimara y guaraní, experimentaron procesos históricos de lucha y reivindicación

³ A partir de ese año, el Estado definió políticas educativas orientadas a la castellанизación, considerando a las lenguas indígenas como inferiores al castellano. Ver Quisbert, y Choque, Derecho a la lengua de los pueblos Aymara – Quechua en Bolivia, en: <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/16.pdf#search=%22historia%20de%20la%20castellanizacion%20en%20bolivia%22>.

educativa, lingüística y cultural⁴ hasta llegar a la Reforma Educativa y abrirse espacios en ámbitos públicos, como los medios de comunicación. Empero, las lenguas amazónicas, como el cavineño, quedaron relegadas.

No obstante, pese a los intentos de las misiones por despojar a los cavineños de su lengua y cultura, y las políticas castellanizantes del Estado, este pueblo supo mantener su lengua hasta nuestros días. Así, muchos procesos decisivos para el pueblo cavineño dieron paso a una nueva etapa donde la presencia de algunas instituciones como ADRA Bolivia⁵, Gestión Territorial Indígena y UNICEF vislumbraron el inicio de nuevos proyectos en beneficio del pueblo cavineño. Es en esta etapa que la lengua originaria fue cobrando un nuevo significado, tanto para los cavineños como para las instituciones que se encontraban gestionando o ejecutando proyectos en territorio cavineño. De esta manera, la lengua indígena se convirtió en uno de los requisitos indispensables para la contratación de técnicos cavineños que colaborarían en el trabajo de las instituciones.

Paralelamente, las actitudes lingüísticas fueron cambiando, los hablantes fueron tomando conciencia de que su lengua era el elemento fundamental que les abriría nuevas oportunidades, reconociendo al mismo tiempo el valor de su identidad y de su territorio.

1. Situación sociolingüística

El pueblo cavineño se caracteriza por un alto grado de bilingüismo en los adultos. De acuerdo con los datos proporcionados por el Censo Indígena de Tierras Bajas (1994), el 66,7% de los cavineños es bilingüe. La vitalidad de la lengua cavineña es indiscutible en tanto los cavineños (especialmente adultos y ancianos) la emplean en diversas situaciones comunicativas y ámbitos de uso

⁴ Entre 1991 y 1993, el pueblo guaraní lanzó una campaña masiva de alfabetización y “guaranización”; este fue uno de los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe previos a la Reforma Educativa y planteados desde la iniciativa de este pueblo indígena. Ver López y Limachi, *La EIB en el territorio guaraní, Estudios evaluativos de la educación intercultural bilingüe en la educación formal*, en http://www.proeibandes.org/investigacion/pdf/estudios_evaluativos_de_la_eib_en_la_educacion_formal_proyecto.pdf#search=%22APG%20y%20educaci%C3%B3n%22

⁵ ADRA Bolivia es una institución adventista que colaboró al pueblo cavineño en el área de salud y agricultura en 1986, antes de la demanda de territorio.

(chaco, pesca, cocina, partidos de fútbol). Por otra parte, el bilingüismo funcional es característico en el uso de ambas lenguas; el castellano es empleado para establecer relaciones económicas, comerciales, políticas y educativas con personas que no manejan la lengua originaria —sean visitantes u originarios— en tanto que el cavineño está presente en la mayor parte de los espacios de interacción.

Del mismo modo, es recurrente el cambio de código en reuniones de carácter político – organizativo. Así, el castellano es empleado para la apertura de las reuniones, en tanto que el cavineño emerge en discusiones, debates, planteamiento de sugerencias, críticas, comentarios o quejas. Para ilustrar lo afirmado, durante la visita a la comunidad Misión Cavinás el día 5 de julio del 2006, los comunarios convocaron a una reunión para tratar dos temas centrales: la elección de un nuevo nombre para su escuela y la posesión del nuevo subalcalde cavineño. Una vez que se había dado el orden del día en castellano, los comunarios presentes en la reunión comenzaron a sugerir nombres para la escuela y a debatir respecto de la conducta política de su subalcalde en lengua originaria.

La situación de los niños no es muy alentadora por cuanto la lealtad lingüística es menor a la de los adultos. La existencia de matrimonios mixtos en las comunidades es, a decir de los propios cavineños, uno de los factores que incide en la interrupción de la transmisión de la lengua, y en que la socialización primaria de los niños se desarrolle en castellano. Es frecuente que en una familia donde uno de los padres es castellano hablante y el otro es hablante de la lengua indígena, los hijos tengan como lengua materna el castellano. Por ejemplo, Gregorio Yubanera nos explica: *“Hay mayoría de los padres de familia hablan, el problema es que ha habido un cruce ya en la comunidad, nuestras hijas, nuestras sobrinas ya se han casado con hablantes hispano hablantes, castellano y sus hijos es que ya no hablan, entonces ese es el problema que hay en nuestra comunidad [...]”*

Otro de los factores que influye en la desvalorización de la lengua es, en definitiva, la escuela, en el sentido de que esta no promueve espacios de interacción en la lengua originaria. En muchos casos, como sostiene el profesor Alejandro Camaya de la Comunidad Misión Cavinás, los niños sienten vergüenza

de hablar su lengua porque sus profesores —que gozan de gran prestigio en la comunidad— no entienden ni hablan su lengua. Así mismo, la influencia que ejerce la relación establecida entre compañeros de curso también incide en que los niños se nieguen a hablar su lengua pues, según Elin Navy, presidenta del Club de Madres de la comunidad California, los niños sienten vergüenza de hablar la lengua originaria porque sus compañeros se burlan de ellos.

Sin embargo, entre algunos testimonios recogidos, también se vislumbran actitudes lingüísticas positivas hacia la lengua originaria por parte de los niños, en razón de que esta representa un código de comunicación con los miembros de sus familias, como nos muestra el siguiente testimonio:

Me gustaría aprender [cavineño] para hablarles a mi mamá y a mi papá. Entiendo un poquito nomás cuando le escucho hablar a mi abuelita. (Kenia Galarza, niña de 9 años, Baketi)

Al mismo tiempo, existe gran predisposición de los niños hacia el aprendizaje de la lengua originaria, por ejemplo, en la observación de clase realizada el 18 de agosto del 2006 en la comunidad Buen Destino, la profesora dio inicio a una actividad de lectura en lengua originaria a partir de los textos elaborados por el ILV con los que cuenta la escuela. Los niños, por su parte, comenzaron a reunirse en pequeños grupos para observar los gráficos del texto y nombrarlos en cavineño. En ninguna otra clase observada se había puesto en evidencia la motivación que los niños mostraban, dirigiéndose a la mesa de la profesora para señalarle el dibujo y nombrarlo en lengua originaria. De la misma manera, los niños castellano hablantes se acomodaban a la actividad y dejaban que sean sus compañeros quienes les enseñen algunas palabras en cavineño.

1.1. Situación de la lengua en la escuela

La situación de la lengua originaria en la escuela es preocupante. Pese a que cada una de las comunidades visitadas presenta sus particularidades, el común denominador en la realidad de las unidades educativas cavineñas es que en ninguna se transmite conocimientos en lengua originaria. De la misma manera, el material educativo disponible en lengua cavineña se limita a cuatro

cartillas elaboradas por la Misión Suiza y el Instituto Lingüístico de Verano⁶; los contenidos de estos textos están orientados a la evangelización, además de estar elaborados a partir el alfabeto antiguo trabajado por el ILV.

Es preciso remarcar que de las seis comunidades visitadas, solo dos (San Miguel y Buen Destino) se caracterizan por la presencia de niños bilingües, quienes se ven obligados a emplear el castellano en la escuela; sin embargo, ambas comunidades se diferencian sociolingüísticamente. La unidad educativa de San Miguel cuenta con una profesora castellano hablante que no promueve espacios de interacción en la lengua cavineña entre los niños, justamente por su falta de conocimiento de la lengua. En el caso de la comunidad Buen Destino, la unidad educativa cuenta con dos profesores cavineños bilingües; la profesora de primer ciclo promueve espacios de lectura con los textos disponibles en lengua originaria, donde los niños ponen en juego sus conocimientos (nombres de los animales, de las plantas, etc.), y se da paso al aprendizaje en grupos. Por su parte, el profesor de segundo ciclo, también bilingüe, emplea el cavineño para hacer aclaraciones respecto de los temas avanzados que, además, están en estrecha relación con el contexto cultural de los niños (por ejemplo, la recolección de frutos silvestres). No obstante, el tercer ciclo de la unidad educativa de Buen Destino está a cargo de un profesor castellano hablante, pese a que entre sus alumnos existen jóvenes cuya lengua originaria es el cavineño.

La unidad educativa de la comunidad Baketi también cuenta con dos profesores cavineños que no tienen dominio de la lengua originaria; por ello, emplean el castellano para la enseñanza, aunque admiten que también emplean ciertas palabras para verificar la comprensión de los alumnos en el avance de un tema. Es el caso de Cristina Ayala, profesora de 2.º ciclo, quien, a pesar de ser cavineña, no tiene conocimiento de la lengua, pero aprendió algunas palabras que le son útiles en el aula:

⁶ - ILV, Yusuja quisarati juque. Versículo cuana emepeque. Versículos escogidos de la palabra de Dios. Cavineña-Castellano. Cochabamba, 1985

- Sociedad Bíblica Boliviana, Dutya Aniyaque Atanacuaque. La Creación. Cuaderno para colorear en cavineño. 1 Serie: Pintemos. Antiguo Testamento, Cochabamba, 2000

- Sociedad Bíblica Boliviana, Jesús ebacuanana. El niño Jesús. Cuaderno para colorear en cavineño 1 Serie: Pintemos. Nuevo Testamento, Cochabamba, 2000

- Publicaciones Nueva Vida, Isaraisara Necabahuityati. Aprendamos a leer. Cavineña, Segunda Edición, 1992.

Por ejemplo, cuando explico una cosa les digo ¿bakawa? (¿Entendiste?). Entonces, si ellos me dicen sí, bueno, sigo explicando. Hay algunas palabras que hablo.

En el caso de la unidad educativa de la comunidad Misión Cavinás, esta cuenta, en primer ciclo, con un profesor cavineño bilingüe formado por el ILV. El profesor, según su testimonio, enseña la lengua originaria a los niños en la clase de lenguaje; sin embargo, el material disponible en lengua se reduce a los textos del ILV y de la Misión Suiza, anteriormente mencionados. Por otro lado, la lengua que emplea el profesor de segundo y tercer ciclo para la enseñanza es el castellano, pese a la presencia de estudiantes bilingües.

En el caso de la comunidad Campo Bolívar, la unidad educativa cuenta con una profesora castellano hablante a cargo del primer y segundo ciclos; sin embargo, esta comunidad se caracteriza por un alto índice de niños monolingües en castellano. Por su parte, la unidad educativa de la comunidad California cuenta con dos profesores cavineños bilingües y un profesor aimara; los tres profesores, a decir de los padres de familia, emplean el castellano para la enseñanza.⁷

Frente a la ausencia de la lengua cavineña en las aulas, los profesores arguyen: *“Hay nuevo alfabeto, eso friega el uso del material, por eso no usamos”* (Catalina Amapo, profesora, 1.º ciclo, Buen Destino). El pueblo cavineño se encuentra en conflicto frente a la realidad de su alfabeto; existen dos posiciones contrapuestas, aquellos que optan por la vigencia del alfabeto propuesto por el ILV, puesto que el aprendizaje de la escritura en la lengua originaria se llevó a cabo a partir del mismo, y aquellos que optan por aplicar el nuevo alfabeto, puesto que está elaborado respetando los signos de su propia lengua.

Otro de los argumentos de los profesores es la falta de materiales que posibiliten enseñar la lengua originaria a los niños: *“Ahorita estamos enseñando en castellano nomás, es que falta materiales para enseñar a escribir el idioma”* (Cristina Ayala, Profesora 2.º ciclo, Baketi). Si bien una de las causas por las que

⁷ No es posible plantear las razones por las que los profesores cavineños de la comunidad California no emplean el cavineño en aula, puesto que durante nuestra visita las clases se encontraban suspendidas por la asistencia de los profesores a un seminario.

no se emplea la lengua originaria en la enseñanza es la evidente falta de materiales educativos, es necesario resaltar que los profesores tampoco están capacitados en educación bilingüe.

Ahora bien, lo inquietante no solo es que a pesar de contar con profesores cavineños en las diferentes unidades educativas no se enseñe la lengua originaria o no transmitan conocimientos en la misma, sino, y sobre todo, que los padres de familia hayan interrumpido la transmisión de la lengua.

En este sentido, es de vital importancia resaltar la contradicción existente entre el discurso de los padres de familia cavineños y sus acciones frente a la lengua originaria. Por una parte, los padres de familia asumieron una posición firme frente a la lengua originaria, exigiendo que la escuela asuma la tarea de fortalecerla y revitalizarla; sin embargo, muchos padres de familia cavineños interrumpieron la transmisión de la lengua indígena a sus hijos, desligándose de la responsabilidad que ellos tienen como agentes socializadores. Según testimonios recogidos, puesto que las unidades educativas de las comunidades cavineñas no cuentan con cursos superiores que posibiliten la continuidad de los estudios de los niños, los padres de familia —con miras al futuro— prefieren socializar a sus hijos en castellano, de manera que no tropiecen con dificultades de aprendizaje y comunicación una vez que tengan la oportunidad de continuar estudiando.

2. Tres factores decisivos en el resurgimiento de la lengua indígena

2.1. Lengua e identidad

Políticamente, hemos atravesado por cambios estructurales que han afectado las esferas culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas, tanto del altiplano como de la amazonía. El ascenso de Evo Morales a la presidencia marcó la continuidad y viabilidad de las legítimas reivindicaciones de los pueblos indígenas; el derrumbe del Estado monocultural instituido por los gobiernos neoliberales, en contradicción con la realidad pluricultural y plurilingüe del país, ha marcado el inicio de una nueva historia que será escrita y protagonizada por los pueblos indígenas. En este marco, el fortalecimiento del discurso identitario forma parte de un proceso histórico que comprende desde las primeras rebeliones indígenas hasta nuestros días.

En este sentido, la identidad indígena cavineña se ha ido fortaleciendo y ha encontrado uno de sus fundamentos en la lengua; si bien autores como Appel y Muysken (1996) afirman que no existe relación necesaria entre lengua y etnicidad, dentro de la lógica del pueblo cavineño, este se define como tal porque tiene un idioma que lo diferencia de otro grupo étnico.

Así, el pueblo cavineño consolida un nuevo discurso en defensa de la lengua originaria en coincidencia con autores como Rengifo (2001), para quien la identidad se mantiene en tanto el lenguaje también lo hace, pues el lenguaje expresa toda una forma de organización del pensamiento y pone en evidencia las distintas formas de relacionamiento entre el hombre y la naturaleza. En el siguiente testimonio es evidente la toma de posición del pueblo cavineño frente a su lengua e identidad indígena:

" [...] Entonces, si nosotros lo perdemos [la lengua] a dónde vamos a ir a dar, ya no somos indígenas pues, entonces, no podemos ser otra persona, nuestra lengua es así. Cada persona tiene su lengua, ahí están los brasileros, los chácobo, los ese eija, los cavineños, los tacana tienen su lengua, pero es su lengua [...]". (Hernán Achipa, Presidente de la Junta Escolar, Misión Cavinás)

Como acabamos de ver, el entrevistado sostiene que, desde el momento en el que la lengua indígena se pierde, la identidad cavineña se anula y, al mismo tiempo, el pueblo desaparece. Según este testimonio, lo que les permite autodenominarse indígenas es, justamente, la lengua de la cual son hablantes. Al respecto, Gregorio Yubanera establece una relación paralela y directa entre lengua e identidad al afirmar que el pueblo cavineño no existiría si la lengua originaria se perdiera.

2.2. Lengua y TCO

Una de las demandas prioritarias de los pueblos indígenas ha sido el acceso a tierras como mecanismo para hacer prevalecer sus derechos dentro de su propio territorio, además de ser reconocidos por el Estado boliviano. Así, "un planteamiento central de los pueblos indígenas reside en que no solicitan al Gobierno un espacio de tierra, sino, fundamentalmente, el reconocimiento legal

del derecho propietario sobre el territorio que originaria y tradicionalmente ocuparon” (Martínez 2000:44).

La “Marcha por la Dignidad y el Territorio” en 1990 y la marcha protagonizada por indígenas de oriente y occidente en 1996 dieron origen a la ley INRA⁸, que contempla distintos tipos de propiedad, entre ellas la denominada Tierra Comunitaria de Origen (TCO). De acuerdo con la Ley:

Las Tierras Comunitarias de Origen son los espacios geográficos que constituyen el hábitat de los pueblos y comunidades indígenas y originarias, a los cuales han tenido tradicionalmente acceso y donde mantienen y desarrollan sus propias formas de organización económica, social y cultural, de modo que aseguran su sobrevivencia y desarrollo. Son inalienables, indivisibles, irreversibles, colectivas, compuestas por comunidades o mancomunidades, inembargables e imprescriptibles. (Ley INRA, capítulo 1, Art. 41)

Así, el interés por mantener la transmisión de la lengua indígena a los niños en edad escolar y el interés de los adultos en usarla o re-aprenderla tiene su origen directo en la conservación de su territorio, como nos muestra el siguiente testimonio:

Es importante porque hace años que venimos luchando por nuestro TCO, entonces, necesitamos que, pues, mantener nuestro TCO y es por la lengua que nosotros hablamos, es por eso que el gobierno ha aceptado, no solamente a los cavineños, sino también a otros grupos [...]. (Alfredo Tabo, investigador indígena)

Sobre el mismo punto tratado en el testimonio precedente, Gregorio Yubanera, presidente de la OTB en la comunidad Buen Destino, reconoció la importancia de que tanto niños como jóvenes aprendan y reconozcan la lengua de sus antepasados, en tanto gracias a ella la TCO cavineña puede recibir apoyo de instituciones internacionales y nacionales. En este sentido, los cavineños tomaron plena conciencia de los beneficios que implica, por un lado, ser propietarios de su territorio y, por otro, mantener la vitalidad de su lengua originaria.

⁸ Modificada por la Ley N.º 3545 de Reconducción Comunitaria, del 28 de noviembre del 2006, que mejora las condiciones de acceso a la tierra para los pueblos indígenas originarios.

Pese a que algunas comunidades que están dentro de la TCO cavineña son de origen tacana, los cavineños sostienen que gracias a su lengua fue posible acceder a la propiedad del territorio que comprende su actual TCO. Las actitudes lingüísticas hacia el cavineño son positivas, especialmente entre los adultos, en tanto son ellos quienes fueron testigos de todo el proceso que desembocó en la titulación de su territorio, y de los beneficios que recibieron a partir del mantenimiento lingüístico. Si bien antes eran los mismos padres —en complicidad con la escuela— quienes promovían el desplazamiento del cavineño por el castellano, ahora impulsan y reclaman la inclusión de la lengua indígena en las aulas.

A su vez, el siguiente testimonio también nos deja entrever la relación que el pueblo cavineño establece entre lengua, territorio e identidad:

Digamos si uno no... no va querer ser cavineño, no se le va a dar la tierra, es mi idea de mí, porque a los terceros se les está midiendo, están recortando porque no son cavineños. No por nada tenemos la TCO, porque viven los cavineños. (Elin Navy, Presidenta del Club de Madres, California)

En este sentido, es interesante cómo los cavineños conciben el complejo proceso que supone la titulación de tierras y el rol que juegan los denominados “terceros” en su territorio, pues, tal como lo muestra el testimonio anterior, sus territorios son objeto de perjuicios legales —por el proceso de replanteo y recorte de predios que lleva a cabo el INRA— debido a que no pertenecen al pueblo cavineño, es decir, no hablan la lengua originaria para ser reconocidos dentro del territorio cavineño. Sin embargo, es trascendental precisar que, de acuerdo con la Ley INRA, el Estado reconoce la propiedad de los terceros, siempre y cuando estos cumplan una función económico-social.⁹

El testimonio precedente pone en evidencia la dimensión que ha tomado el discurso identitario entre los cavineños, con relación a la lengua y al territorio.

⁹ IV. La mediana propiedad y la empresa agropecuaria, reconocidas por la Constitución Política del Estado y la ley, gozan de la protección del Estado, en tanto cumplan una función económico-social y no sean abandonadas conforme a las previsiones de esta ley. Cumplidas estas condiciones, el Estado garantiza plenamente el ejercicio del derecho propietario, en concordancia con lo establecido en el parágrafo I del presente artículo (Art.3, Ley INRA).

2.3. Lengua y fuentes de trabajo

Es importante enfatizar que otro de los factores impulsores de este nuevo interés en el aprendizaje y uso de la lengua indígena es que —justamente a partir de los cambios políticos que vivimos— el pueblo cavineño ha reconocido, en su propia lengua, el instrumento necesario para acceder a nuevas fuentes de trabajo: comprende a plenitud las posibilidades que brindan las instituciones a partir de su interés por el pueblo cuya lengua aún mantiene vitalidad.

Una de las demandas centrales del pueblo cavineño tiene que ver con la producción de materiales; la presencia del proyecto EIBA MAZ en las comunidades cavineñas significó la posibilidad de concretar esta demanda educativa. Además de reconocer la necesidad imperante de materiales educativos en su propia lengua, los cavineños se ven a sí mismos como los protagonistas en el proceso de elaboración de materiales, pues son ellos quienes tienen conocimiento de su propia lengua, así:

Bueno, el cavineño nos permite seguir manteniendo nuestra lengua y para que algún día los niños salen de su profesión, ya hay también, exigen también la lengua, ya algún día ellos puedan salir de profesor o algo de profesión, ya yo creo que van a exigir lengua materna para enseñarles o hacer unas cartillas [...].(Eldan Tabo, Presidente OTB, Misión Cavinass)

En el testimonio reciente, el entrevistado no solo expresa su deseo de que las futuras generaciones sean beneficiadas con fuentes de trabajo a partir de su propia lengua, sino que reconoce el fenómeno de resurgimiento y fortalecimiento de las lenguas indígenas que, poco a poco, se abren campo en el ámbito educativo.

De la misma manera, el dominio de la lengua (oral y escrita) se ha ido convirtiendo en uno de los requisitos fundamentales entre los propios cavineños, quienes son conscientes de los proyectos que pueden beneficiar a su TCO; pero, para ello, es necesario poseer cierta competencia en la lengua materna. Por eso, los propios cavineños han planteado incluir, entre sus normas, la obligatoriedad del dominio de la lengua para poder acceder a alguna de las fuentes de trabajo que puedan presentarse en su TCO:

En este caso puedo decirle que recién a estas alturas para tener alguna responsabilidad en la elaboración de algunos trabajos, en la elaboración de algunas cartillas hay muchas personas que les interesa para poder trabajar, pero no saben hablar, no saben escribir, y lo primero que hay, que pedimos en nuestro reglamento de que si uno quiere trabajar, uno debe de hablar primero su propio idioma, y que sepa escribir su propio idioma. Entonces ahí está, recién se dan cuenta de que negaron cuando eran más jóvenes, negaron tal vez su propio idioma y no aprendieron a leer y escribir, recién ahora les pesa. (Gregorio Yubanera, Presidente de la OTB, Buen Destino)

El testimonio anterior pone de manifiesto las actitudes lingüísticas que caracterizaron a las generaciones más jóvenes, es decir, el rechazo a la lengua indígena. Sin embargo, y al mismo tiempo, este fragmento deja entrever la posición asumida por el pueblo cavineño frente a los cambios económicos, sociales y lingüísticos que se desarrollan al interior de su TCO. De la misma manera, el profesor Linns Tabo de la comunidad Baketi reconoce la obligatoriedad del dominio de la lengua originaria como política de los pueblos indígenas, en caso de que se quiera acceder a una fuente alternativa de trabajo dentro de la TCO. Vemos, entonces, que la toma de posición frente a la lengua indígena ha adquirido dimensiones políticas que rigen el discurso de los cavineños.

Una de las experiencias más recientes que ha influido sobremanera en las actitudes lingüísticas de los cavineños es el trabajo de Gestión Territorial Indígena (GTI) en la TCO cavineña. El GTI surge en el año 2000 y comienza a trabajar — en una primera fase— con algunas TCO tituladas (Guarayos, Chiquitanos y Mosetenes); en la segunda fase, a partir de junio del 2005, las TCO beneficiadas son Chácobo-Pacahuara y Cavineño. El GTI está a cargo de la elaboración de diagnósticos, reglamentación y planificación comunal y territorial que darán como resultado el Plan de Gestión Territorial Indígena (PGTI).

Esta institución, además de contar con técnicos externos, cuenta con técnicos locales cavineños que, si bien fueron elegidos por su propio pueblo en asamblea, también tuvieron que pasar por un proceso previo de selección, obedeciendo a los requerimientos planteados por el GTI: que sea cavineño, que

hable la lengua cavineña, que sepa leer y escribir. La presencia de técnicos locales durante los recorridos del GTI por territorio cavineño despertó la admiración de sus habitantes, por tanto, la importancia de mantener y luchar por la vitalidad de su lengua fue madurando como parte fundamental del discurso de los cavineños, así:

[...]por qué los proyectos que los ONG nos están ofreciendo es por nuestra lengua, y es por eso que es nuestra lucha ahora con los niños, ellos pues deben entender y los jóvenes también tienen que entender porque cada vez que vienen algunas instituciones, por ejemplo, cuando vino la GTI, se ha seleccionado, o se ha hecho selección de jóvenes, selección de personas para que trabajen en la GTI. Los requisitos fueron de que tienen que hablar su propia lengua, como también el castellano. Entonces, si los niños no van a aprender su propia lengua, entonces, ellos qué trabajo, qué pueden realizar aquí dentro de nuestra TCO. (Alfredo Tabo, Investigador cavineño)

En este marco, la escuela juega un rol importante en el futuro por cuanto se constituye en un espacio en el que —según los padres de familia— los niños retomarán la lengua indígena como instrumento que les posibilite ser parte de proyectos importantes como el GTI.

Si bien la lealtad y actitudes lingüísticas estaban otrora solamente ligadas al discurso identitario, ahora se ven fortalecidas por el criterio de territorialidad que supone nuevas fuentes de trabajo para las futuras generaciones. Es posible afirmar que, a partir de la experiencia de la presencia del GTI en la TCO cavineña, el pueblo cavineño ha resignificado su lengua, dando paso a su resurgimiento; ahora no solo es un código de comunicación restringido a la comunidad, sino una herramienta indispensable para acceder a fuentes de trabajo alternativas.

Sin embargo, no se debe perder de vista que, si bien la lengua cavineña se encuentra en un proceso de resurgimiento que ha trascendido las fronteras comunales para extenderse a nivel territorial (TCO), aún no existen espacios públicos estatales que la incluyan.

Conclusión

Después de todo lo expuesto, vimos que son tres los factores que influyen en este nuevo interés del pueblo cavineño en el (re)aprendizaje y uso de la lengua indígena: identidad, defensa de la TCO y acceso a nuevas fuentes de trabajo. No es posible comprender ninguno de estos tres factores de manera fragmentada, sino en una interrelación constante. A partir del acceso a tierras, los indígenas cavineños comenzaron un proceso de fortalecimiento de su identidad; al mismo tiempo, ser propietarios de su territorio significó la presencia de proyectos, instituciones y ONG que posibilitan nuevas condiciones económicas para las futuras generaciones.

Pese a que el castellano y sus hablantes continúan gozando de mayor prestigio social frente a las lenguas indígenas, estas y las culturas indígenas de Bolivia se encuentran en un proceso de resurgimiento. En ese entendido, uno de los retos más difíciles que deberá enfrentar la escuela —tomando en cuenta el resurgimiento de la lengua— es asumir la tarea de recuperar y revitalizar la lengua indígena en los niños, siempre y cuando el hogar y los padres de familia también asuman el rol de agentes revitalizadores de su lengua.

Para ello, urge la necesidad de elaborar materiales adecuados a la realidad sociolingüística de los niños cavineños, es decir, materiales orientados a la enseñanza del cavineño como segunda lengua. De la misma manera, es tiempo de que la escuela cuente con docentes calificados que tengan tanto dominio de la lengua (oral y escrita), como conocimientos sobre la cultura que faciliten el aprendizaje de la misma. La escuela se convertirá, pues, en un espacio de desarrollo y consolidación de la identidad cavineña, de la que, por cierto, los niños aún no se han apropiado de la manera contundente en la que los adultos lo hicieron luego de la toma de conciencia del contexto político y social en el que nos encontramos.

Bibliografía

Appel, René; Muysken, Pieter

1996 **Bilingüismo y contacto de lenguas.** Barcelona: Ariel.

Castro M., María D.

1997 **Viva voz de las tribus. El trabajo del ILV en Bolivia 1954-1986.**
La Paz: Ministerio de Desarrollo Sostenible y Planificación.
Viceministerio de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios.

Iturriz L., José Luis

1995 **Reflexiones sobre la identidad étnica.** Guadalajara: Universidad
de Guadalajara.

López, Luis Enrique; Limachi, Vicente

s.f. **La EIB en el territorio guaraní. Estudios evaluativos de la
educación intercultural bilingüe en la educación formal.** En línea:
[http://www.proeibandes.org/investigacion/pdf/estudios
evaluativos de la eib en la educacion formal proyecto](http://www.proeibandes.org/investigacion/pdf/estudios_evaluativos_de_la_eib_en_la_educacion_formal_proyecto)
(Consulta: septiembre de 2006)

Martínez, José

2000 "Visión general de los territorios indígenas". En **Atlas de
territorios indígenas en Bolivia. Situación de las tierras
Comunitarias de Origen (TCO) y proceso de titulación.** La Paz:
Plural. 41-57

Pujadas, Joan Joseph

1993 **Etnicidad, identidad cultural de los pueblos.** Madrid:
Horizontes.

Quisbert Q., María C.; Choque C. Roberto

s.f. **Derecho a la lengua de los pueblos Aymara-Quechua en Bolivia.**

En línea: <http://www.bibliojuridica.org/libros/2/740/16.pdf>

(Consulta: septiembre de 2006)

Rengifo, Grimaldo

2001 **Identidad cultural y lenguaje.** Lima: PRATEC.

Secretaría Nacional de Asuntos Etnicos, de Género y Generacionales;
Programa Indígena-PNUD

1994 **Primer Censo Indígena Rural de Tierras Bajas, Bolivia 1994: Amazonía.** La Paz: PNUD

Solón, Pablo

1997 **¿Horizontes sin tierra? Análisis crítico de la ley INRA.** La Paz: CEDOIN.

Servicio Nacional de la Reforma Agraria

1996 N°1715 Ley del Servicio Nacional de la Reforma Agraria. En línea: <http://www.aguabolivia.org/legisaguasX/Leyes/INRA.htm>
(Consulta: septiembre de 2006)

Tavo, Alfredo

s.f. **Historia del pueblo cavineño.** s.l, s.e. Biblioteca PROEIB Andes, código.

Zevallos, Hernán

s.f. "Las tierras Comunitarias de Origen y el INRA". En **De la Reforma Agraria a la ley INRA**, Procampo No 72. 9 –12