

Una mirada al Estado desde la educación en una comunidad shipibo-conibo* **

Giancarlo Rolando

RESUMEN

El Estado se hace presente en la vida cotidiana de sus ciudadanos a través de las interacciones en que estos se envuelven con aquellos servidores públicos que pertenecen a lo que Michael Lipsky denomina Street-level bureaucracies, tales como policías o maestros de escuela. Este artículo se aproxima a dichos encuentros en el contexto de una comunidad perteneciente al pueblo shipibo-conibo. El Estado que se presenta en la vida cotidiana de los comuneros mediante las acciones (y omisiones) de los docentes destacados en las instituciones educativas de la comunidad es un Estado discriminador y colonizador en sus acciones (y omisiones), que no satisface las expectativas de sus ciudadanos ni colabora a la realización de sus proyectos de vida. Frente a esta situación, los comuneros reclaman un servicio de calidad y respetuoso de sus particularidades étnicas.

Palabras clave: Estado, pueblos indígenas, educación, Amazonía, shipibo-conibo.

* Este artículo es un resumen de mi tesis de licenciatura «“Ni las moscas se aparecen”: representaciones de servidores públicos en una comunidad nativa shipibo, el caso de la educación en Santa Teresita de Cashibococha».

** Los nombres de los docentes han sido cambiados.

A look into the state: Education in a Shipibo-Conibo community

ABSTRACT

The State makes itself present in its citizen's everyday life by means of the interactions in which the latter engage with those public servers labeled as Street-level bureaucrats by Michael Lipsky, such as policemen or schoolteachers. This article deals with this kind of encounters in the context of a Shipibo-Conibo community. The State that partakes in the commoners' everyday experience, through the actions (and omissions) of the school teachers stationed in the schools located in their community, shows discriminating and colonizing nature through its actions (and omissions). Furthermore, it does not satisfy its citizens' expectations or help them accomplish their life-projects. Given this situation, commoners demand a better educational service and respect for their ethnic particularities.

Keywords: State, indigenous peoples, education, Amazonia, Shipibo-Conibo.

En este artículo se pretende dar cuenta de las representaciones del otro que están en juego al encontrarse los pobladores de una comunidad nativa shipibo-conibo¹ con los servidores públicos, a partir del caso específico de los servicios de educación recibidos en la comunidad nativa. Esto, bajo el supuesto de que los servidores públicos están en ese lugar para cumplir un encargo estatal específico. En otras palabras, al actuar ellos en nombre del Estado, se erigen en representantes de este en el ámbito de la comunidad.

En este sentido, la pregunta por las representaciones² que los comuneros poseen en torno a los servidores públicos indaga sobre la interpretación que hacen los comuneros del modo en que el Estado se representa³ a sí mismo mediante las acciones (y omisiones) de aquellos a quienes envía para que actúen en su nombre al interior de la comunidad, en el caso específico que nos ocupa, a través del sistema público de educación básica.

Con esta finalidad, se presentarán en primer lugar algunos apuntes teóricos en torno al Estado para, luego de una breve descripción de la comunidad nativa del pueblo shipibo Santa Teresita de Cashibococha, ensayar una respuesta a la inquietud que motiva este artículo. La data sobre la cual se sustenta este artículo fue recopilada entre agosto de 2009 y febrero de 2010, y fue recogida principalmente mediante observación directa no participante, entrevistas en profundidad realizadas a comuneros y docentes, revisión de libros de actas comunales, así como numerosas conversaciones informales sostenidas tanto con los docentes como con los comuneros y el registro de asistencia de los docentes a sus respectivas instituciones educativas.

¹ En adelante shipibo.

² En el sentido de productos cognitivos.

³ En el sentido de mostrarse o darse a conocer.

EL ESTADO

El Estado puede ser definido de diversas maneras, dependiendo del énfasis de la investigación o el aspecto que se tome en mayor consideración. Sin embargo, podemos decir que existen tres grandes modos de ver al Estado: como acuerdo, como organización burocrática y como práctica y representación. Estos tres modos no son en modo alguno exclusivos entre sí; por el contrario, constituyen aspectos de un mismo fenómeno y se encuentran estrechamente vinculados, razón por la cual, independientemente del aspecto del Estado que se privilegie en la investigación, es importante tener siempre en mente las otras dos perspectivas posibles, con la finalidad de tener un acercamiento completo al objeto de estudio.

La perspectiva del Estado como acuerdo es fundamentalmente moderna: encuentra sus orígenes en el debate filosófico alrededor del contrato social iniciado por Hobbes y continuado por Locke, Rousseau y otros. Esta perspectiva nos permite ver al Estado como producto de un conjunto de relaciones y acuerdos que permiten que las interacciones entre servidores públicos (Estado/aparato estatal) y ciudadanos (sociedad) tengan un sentido, y a la vez las demandas (derechos) de los ciudadanos sean cubiertas como parte de sus obligaciones. En otras palabras, nos permite conocer los marcos jurídicos desde los cuales se plantea el Estado y sobre los cuales se sustentará su organización.

La siguiente perspectiva que mencionamos es la del Estado como organización burocrática, que también es moderna. Esta perspectiva se ocupa de estudiar las formas organizativas que asume el Estado —las cuales deberían estar fundamentadas en el marco legal⁴— y asuntos derivados de ellas. Para el caso que nos ocupa, es importante diferenciar la posición en la organización estatal de docentes y otros servidores públicos del rubro, en tanto que los primeros serán la «cara visible» del servicio educativo y, en este sentido, serán considerados representantes del Estado, ya que actuando en nombre de este, y de cara a la ciudadanía, serán un medio importante mediante el cual el Estado se muestra a sí mismo a la población, aun cuando evidentemente su accionar se soporte en el de otros servidores públicos «invisibles» a la ciudadanía debido a la naturaleza de sus funciones.

⁴ Y, de acuerdo con Weber, funcionar y estar organizada [la burocracia] racionalmente.

El puente entre la perspectiva del Estado como organización burocrática y la del Estado como práctica y representación lo tiende Ralph Miliband, cuando desde el marxismo afirma la calidad ilusoria del Estado y reconoce la existencia empírica de lo que llama el *state system*, la cual es verificable a través de la observación de las instituciones que lo conforman y el modo en que estas se relacionan entre sí e interactúan con los diversos componentes de la sociedad. En este sentido, se pregunta de qué tipo de Estado se puede hablar a partir de su constatación empírica. En última instancia, el autor se cuestiona por el ordenamiento social generado por la existencia de dicho aparato estatal y el resultado del choque de fuerzas que genera su interacción con los otros elementos constitutivos de la sociedad que pretende gobernar. Miliband nos habla en un primer momento del Estado como organización, pero a partir de su constatación empírica nos lleva a la siguiente perspectiva: la del Estado como práctica y representación.

Esta tercera forma de ver al Estado se inspira en las propuestas desarrolladas por Abélès (1997) y Lipsky (2010). Tomamos del primero la comprensión de la política como un proceso en el cual la «puesta en escena» del poder que se da mediante la interacción entre representantes y representados juega un rol fundamental. Sin embargo, nuestra noción de representantes es más amplia que la que parece sugerir Abélès, en tanto incluye a todos los miembros del aparato estatal como portadores de un mandato orientado a la satisfacción de una necesidad pública. Por otro lado, se toma de Lipsky la propuesta de estudiar aquellos espacios en que la burocracia estatal entra en contacto directo con la ciudadanía, a través de lo que él llama las *street-level bureaucracies*. La importancia de estudiar estos estamentos de las burocracias estatales radica en el hecho de que, debido a su peculiar posición en el organigrama estatal, se constituyen en productores de políticas públicas *de facto* en la interacción cotidiana con el ciudadano.

Hemos visto que el Estado moderno se funda a partir del acuerdo de los ciudadanos —cristalizado en la Constitución y legislación nacionales—, que va a dar lugar a una forma de organizar el Estado: la burocracia. A la puesta en funcionamiento de este acuerdo a través de su organización, y las interacciones que de esta puesta en funcionamiento se desprendan, la llamaremos *el Estado como práctica y representación*. Como veremos más adelante, práctica y representación son dos caras de un mismo fenómeno. La evaluación de la práctica finalmente retroalimentará al conjunto de reglas, confirmando su adecuación a la realidad, y la voluntad de los ciudadanos validándolas o rechazándolas. El rechazo a las reglas puede expresarse a través de las vías legales o mediante la desobediencia de la norma.

Al hablar del Estado como práctica y representación, consideraremos dos significados de la palabra *representación* que están estrechamente relacionados, podríamos decir como las dos caras de una misma moneda. En primer lugar, consideraremos la acepción política clásica del «actuar en nombre de», que también puede ser entendida como «hacer presente (o mostrar) algo», de modo que podemos afirmar que los docentes actúan en las comunidades nativas en nombre del Estado, y de este modo su presencia —y en consecuencia sus prácticas— en tanto servidores públicos serán un modo mediante el cual el Estado se muestra a sí mismo, se hace presente en la comunidad nativa. Por otro lado, podemos entender representación como producto cognitivo, de modo que la pregunta por la representación de los docentes en la comunidad nativa será la pregunta por la forma en que los comuneros (y los docentes) están interpretando este «hacerse presente» del Estado mediante las prácticas de sus servidores públicos. Es así que esta representación estará conformada por la condensación de elementos tales como: valoraciones, imágenes, narrativas, juicios, etc., que se encuentran grabados en la memoria de los pobladores (y servidores públicos) y son experimentados cotidianamente.

En este sentido, al observar las interacciones entre comuneros y servidores públicos —en este caso docentes— resulta interesante la propuesta que desarrolla Fernanda Wanderley (2009) a partir de su etnografía de la institución boliviana encargada de emitir los documentos de identidad, en la cual confronta el «deber ser» establecido en la Constitución y Ley bolivianas con la práctica real discriminadora desplegada por la burocracia de dicha entidad estatal. En este texto, Wanderley presenta el concepto de «ciudadanía interaccional» inspirado en las teorías de Goffman (Colomy y Brown, 1996). Según la autora:

Este concepto se refiere a que las sociedades varían en la interiorización del sentido de igualdad de los individuos, lo cual se vincula a la institucionalización de rituales y códigos de comportamiento que informan a las personas en directa interrelación sobre su equivalente valor como seres humanos por encima de asimetrías sociales (Wanderley, 2009, pp. 68-69).

La autora propone «neutralizar» el contenido normativo del concepto de ciudadanía interaccional para trabajar con su dimensión analítica; en este sentido, se propone observar los sentidos de igualdad y desigualdad que se forman en las interacciones concretas. La propuesta de Wanderley nos resulta interesante en tanto propone observar las interacciones concretas entre ciudadanos y servidores públicos, tomándolas como unidad de análisis para

determinar las valoraciones asociadas al sentido de igualdad y desigualdad que emergen en dichos encuentros entre aparato estatal y ciudadanía, hasta llegar a conclusiones relativas al ejercicio de la ciudadanía en Bolivia. En este sentido, cuando nos preguntarnos por las representaciones del otro que emergen en la interacción entre comuneros y servidores públicos en Santa Teresita de Cashibococha, nos estamos preguntando finalmente por el tipo de Estado y ciudadanos —o ciudadanía— que se está gestando a partir de este encuentro concreto entre Estado y sociedad.

SANTA TERESITA DE CASHIBOCOCHA

Santa Teresita de Cashibococha es una comunidad perteneciente al pueblo shipibo. Los shipibo habitan principalmente las riberas del río Ucayali y sus afluentes y los alrededores de las lagunas de la zona, como Yarinacocha e Imiría. Constituyen el pueblo más numeroso entre los hablantes de lenguas del tronco lingüístico Pano y el tercer pueblo indígena con mayor población de la Amazonía peruana. Según el censo del año 2007 la población de los shipibo es de 22 517 personas, lo que representa el 6,8% del total la población indígena nacional. Sin embargo, Tournon (2002, p. 143) estima su población en 35 000 individuos, tomando como referencia los resultados de un censo realizado en el año 1990 por la Instituto Regional de Desarrollo de Comunidades Nativas (IRDECOM) que establece una población de 40 000 shipibo.

La comunidad nativa Santa Teresita de Cashibococha está situada en el distrito de Yarinacocha, provincia de Coronel Portillo, en la región Ucayali. Según el censo realizado por el técnico del puesto de salud en marzo de 2009, en la comunidad había 228 habitantes. Santa Teresita se encuentra aproximadamente a una hora y media de Pucallpa utilizando medios de transporte públicos. La comunidad es accesible por vía acuática⁵ y por carretera. Para llegar a la comunidad se debe seguir la carretera Federico Basadre, desde Pucallpa en dirección a Huánuco, y al llegar al kilómetro 15 tomar un desvío afirmado de propiedad privada, que atraviesa la Misión Suiza en el Perú y la South American Mission - SAM (estadounidense), ambas de filiación cristiana evangélica. El camino afirmado se encuentra abierto al público hasta una tranquera próxima al hangar de las avionetas

⁵ Solo en época de lluvias, a través de un caño que conecta las lagunas Cashibococha y Yarinacocha.

de la misión SAM, siempre y cuando los misioneros no estén restringiendo el acceso por motivo de las lluvias o razones de seguridad. Este camino es transitado por mototaxis colectivos que recorren desde la orilla de la carretera hasta la entrada a la Misión Suiza en el Perú; a partir de este punto (la tranquera), se debe caminar una trocha que conduce a la laguna Cashibococha, que debe ser cruzada en canoa para finalmente llegar a la comunidad.

LAS ESCUELAS Y LOS PROFESORES

En la comunidad hay un centro educativo de cada uno de los tres niveles de educación básica: jardín-inicial, escuela primaria y colegio secundario. Podemos decir en líneas generales que los centros educativos de la comunidad, al igual que los del resto de áreas rurales del país, no cuentan con la implementación necesaria para un adecuado desarrollo de la actividad educativa. En el año 2009, en estos centros educativos trabajaron en total once docentes, de los cuales siete pertenecen al pueblo shipibo y cuatro son «mestizos».

De los once profesores que trabajaron en 2009 en la comunidad, solo el director de la escuela primaria, quien es «mestizo»⁶ y no habla el shipibo, permanecía en su lugar de su trabajo por las noches de forma irregular. El resto de profesores, al igual que el técnico sanitario del puesto de salud, se transportaban diariamente desde Pucallpa, Puerto Callao (Yarinacocha) y sus alrededores hacia sus centros de labores. Como veremos más adelante, esta es una de las principales fuentes de descontento de los comuneros con respecto al desempeño de los servidores públicos destacados en las dependencias ubicadas en la comunidad. Las razones por las cuales los profesores prefieren residir en la ciudad y movilizarse diariamente a los centros educativos de la comunidad tienen que ver principalmente con: (i) otros trabajos y fuentes de ingresos que los docentes mantienen en la ciudad; (ii) acceso a servicios de mayor calidad: educación para sus hijos, servicios de electricidad, agua y desagüe, centros de salud, etc., y (iii) intereses personales y familiares tales como participación en iglesias, grupos políticos y otros.

⁶ A pesar de que existen regulaciones que señalan que el director de una escuela primaria bilingüe debe ser un profesor nativo bilingüe, o en su defecto, un profesor bilingüe.

DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES EN LA COMUNIDAD

En un día habitual, los profesores de los tres niveles llegan a la comunidad entre las ocho y ocho y media de la mañana; usualmente los profesores de primaria llegan algunos minutos antes que los de secundaria y la profesora del jardín. Diariamente son transportados de un lado al otro de la cocha, de ida y vuelta, por estudiantes a los cuales retribuyen con algunas monedas, normalmente entre cincuenta céntimos y un sol. En seguida se dirigen a sus centros de trabajo caminando por el centro de la única calle de la comunidad, generalmente sin interactuar con los comuneros. Una vez que han visto pasar a los profesores, los alumnos empiezan a abandonar sus casas y dirigirse a los distintos centros educativos. Algunos se ocultan en casa para no ser vistos por los profesores, ya que no piensan asistir a clases, en algunos casos para colaborar en la casa, pescando o en la chacra, y en otros para dedicarse a actividades recreativas.

Generalmente asisten al colegio cuatro o cinco de los siete profesores que conforman la plana docente de esta institución; es raro que asistan todos un mismo día. Los profesores que no dictan clases pasan el tiempo conversando en la sala de profesores, que también es la oficina del director. Esto es posible debido a que resulta frecuente que todos los alumnos de algún grado falten, sobre todo en cuarto y quinto de secundaria. Alrededor de las once de la mañana los alumnos salen de recreo, sin embargo a menudo este recreo se extiende al resto del horario escolar y no se dictan más clases durante el día. Del mismo modo, es frecuente que no todos los grados reanuden el dictado de clases después del recreo, y sean menos alumnos los que estén presentes al término de las clases que al inicio en aquellos grados que sí continúen con las clases del día. En consecuencia, después de las once de la mañana los profesores pasan más tiempo conversando en la sala de profesores que dictando algún curso. Finalmente, los profesores se van a sus casas entre las once y media y doce y media.

En suma, de las cinco horas y media que tiene programadas el día escolar (de 7:30 a 13:00) se realizan efectivamente alrededor del 50%, debido a la ausencia de los profesores en porciones del horario escolar, llegan tarde y salen temprano, así como al hecho de que estando en la comunidad no dictan sus clases sino que se dedican a otras cosas, generalmente a la conversación distendida con los colegas en la oficina que comparten. Así, están presentes físicamente en la comunidad, pero ausentes en el cumplimiento de sus obligaciones en tanto representantes del Estado con un encargo específico de servidores públicos.

La mayor parte del tiempo que invierten los docentes la pasan en la sala de profesores. Esta es una edificación de un solo ambiente de ocho metros de largo por cinco de ancho, aproximadamente. En uno de sus extremos se encuentra el escritorio del director, visiblemente más grande que los demás, que en realidad son pupitres iguales a los de los alumnos y se ubican alrededor de la sala de modo tal que al sentarse los profesores forman un círculo, dando la espalda a las paredes y dejando un espacio libre al centro de la sala. A un costado del escritorio del director se ubica el estante donde se guardan los libros y guitarras del colegio. En una esquina de la sala hay unas cajas grandes de plástico en las que se guardan *kits* para la enseñanza de circuitos eléctricos y magnetismo enviados por el Ministerio de Educación, los cuales paradójicamente no pueden ser usados, ya que la comunidad —y en consecuencia el colegio— no cuenta con energía eléctrica. Es en esta sala donde los profesores pasan el tiempo cuando no están dictando clases.

Los profesores por lo general llegan a la comunidad y se dirigen a su centro de trabajo sin interactuar con los comuneros, aunque al irse lo hacen ocasionalmente con fines muy específicos, como comprar pescado o solicitar que alguien llame a su hijo para que los traslade al otro lado de la cocha, en conversaciones que duran lo estrictamente necesario para obtener el producto o el favor solicitado. Por lo general se retiran de la comunidad del mismo modo en que llegan, es decir sin saludar, despedirse ni conversar con los comuneros que se cruzan en el camino. Estos últimos no ven con buenos ojos esta forma de llegar y abandonar la comunidad. Por ejemplo, una de las comuneras de Santa Teresita afirma:

Parece que son mestizos... ellos también nos ignoran así... por eso yo dije así, porque son otra raza nos ignoran, son paisanos⁷, si quieren te saludan, si quieren pasan así... Así son.

A continuación, con la finalidad de presentar de un modo más gráfico el modo en que los profesores proceden en la comunidad, comentaré el relato de una visita a la sala de profesores en la cual se presentó el teniente gobernador de la comunidad:

⁷ Cuando un shipibo menciona la palabra *paisano* no está haciendo referencia a una persona que es de la misma comunidad que el que habla sino a una persona con quien comparte su pertenencia al pueblo shipibo, independientemente de su comunidad de origen.

El teniente gobernador encargado visita a los profesores⁸

A las once de la mañana, los profesores esperan en la oficina que los alumnos regresen del recreo. Están comentando un documental sobre las teorías del creacionismo y el evolucionismo que han transmitido en la televisión y se hacen bromas.

Llega el teniente gobernador —en realidad su padre, Jorge Pacaya Ochavano, quien hace las veces de teniente gobernador encargado. Los profesores lo tratan de «abuelito» y terminan de comentar la anécdota del *sandboard*, que Felipe contaba cuando llegó el teniente gobernador, para recién preguntar al teniente gobernador: «¿En qué podemos ayudarte, abuelito?». El teniente explica la situación de la reja (amenaza de que cierren todas las tranqueras pronto) y pregunta por el director, que no está.

Así se inicia un diálogo en el que, sentado en una de las sillas de la oficina del colegio (la más cercana a la puerta), el teniente habla formalmente (trato de usted, señores o señor director y en tono sumiso) y los profesores informalmente (tuteo y palabras simples).

Felipe se retira de la oficina y dice que Francisca es la encargada. Alberto está dictando, y quedan en la oficina únicamente Francisca y Dionisio.

El teniente gobernador solicita a los profesores copias de las resoluciones de creación del colegio, la escuela, el jardín y el puesto de salud; dice que se las han pedido los del gobierno regional. Los profesores prometen ayudar y darle los papeles al día siguiente.

Luego, los profesores comentan la situación y Francisca dice que ha salido ya en un periódico algo sobre lo que está ocurriendo; el teniente gobernador dice que los *gringos* se han reunido a conversar. También recuerda que, un día que venía caminando, una moto le cortó el paso y le preguntó a dónde iba, a lo que él respondió «a mi casa»... Cuenta que en seguida hubo un intercambio verbal poco amistoso, en el que le dijeron: «¿Usted quién es?» y él respondió: «Yo soy un peruano, tú un extranjero, ¿por qué no te largas a tu país?». Poco rato después, el teniente gobernador se retira.

Francisca llama al director por celular y le dice que lleve el papel que necesita el teniente gobernador al día siguiente.

⁸ Extraído del diario de campo.

En primer lugar, quisiera llamar la atención sobre el hecho de que, aunque ese día únicamente se presentaron a trabajar en el colegio cuatro profesores, al momento de la llegada del teniente gobernador al colegio tres de los cuatro profesores se encuentran en la sala de profesores y un único profesor dicta clases. El primer asunto que salta a la vista es que, de las cinco secciones que existen en el colegio, solo una estaba funcionando, y que para las cuatro secciones restantes quedaban únicamente tres profesores disponibles, que estaban conversando en la sala de profesores. Es decir, los profesores llegan tarde —lo que puede ser visto como una forma de ausencia—, en número insuficiente para el funcionamiento regular del centro educativo, y aun estando en la comunidad no hacen lo que deberían (ausencia presente). En otras palabras, están presentes físicamente en la comunidad, pero ausentes en el cumplimiento de sus obligaciones.

Por otra parte, en este episodio podemos notar cómo los profesores marcan una diferencia desde un inicio, resaltando su estatus superior frente al comunero —aun cuando este es una autoridad— desde que posponen el inicio de la conversación hasta el término de sus comentarios en torno a una anécdota intrascendente que compartía el profesor Felipe antes de la llegada del teniente gobernador. La asimetría de sus posiciones es notoria en la forma de hablar en ambos lados, especialmente en los términos que usan para referirse al otro: por un lado «señores profesores» y por el otro «abuelito», de un lado el «usted» y del otro el tuteo.

Esto se diferencia de lo que observa Wanderley (2009) para el caso boliviano, donde cada vez que los funcionarios estatales se encontraban frente a alguien que representaba a alguna colectividad indígena se le trataba con una deferencia que no se mostraba frente aquellos que se presentaban a título individual. En este caso, el hecho de que el interlocutor sea una autoridad comunal parece no importar a los profesores, quienes en lugar de atenderlo rápidamente prefieren terminar de comentar una anécdota intrascendente, a pesar de que estaban al tanto de las tensiones relativas al asunto de la vía de acceso de propiedad de los misioneros y de las reuniones que habían sostenido las autoridades comunales con los representantes de ambas misiones durante esas semanas, lo que constituía un tema de interés directo para ellos, pues se relacionaba directamente a las posibilidades de circulación por la vía mediante la cual llegaban a su centro de labores.

Otro hecho que no es casual es la ausencia del director, y no porque este sea particularmente «faltón» entre los profesores que trabajan en la comunidad, sino porque en promedio estos servidores se ausentan dos días a la semana. Generalmente, los directores se excusan diciendo que tienen que realizar trámites en la Dirección Regional de Educación de Ucayali (DREU) o la Unidad de Gestión Educativa Local de Coronel Portillo (UGEL) o que deben asistir a capacitaciones. Entre otros motivos que presentan los profesores, por su parte, para no asistir a las instituciones educativas de la comunidad están: participación en actividades de la DREU o UGEL (elaboración de manuales, diccionarios, etc.), motivos personales o familiares, problemas con la vía de acceso y condiciones climáticas. Sin embargo, en las directivas del Ministerio de Educación está estipulado explícitamente que las capacitaciones y actividades en las oficinas de las DREU o UGEL no deben interferir con las horas de dictado de clase.

En este sentido, la «no presencia» (o ausencia) del profesor a sus clases, así como las tardanzas, constituyen un dato positivo que muestra flagrantemente la «ausencia», o la «presencia ausente» (no acción) del Estado en aquellos momentos que la maquinaria estatal debería hacerse presente (actuando) de modo suficiente. La ausencia del profesor en el cumplimiento de sus labores, en buena ley, es también la ausencia del propio Estado⁹. Del mismo modo, el desempeño insatisfactorio del servidor público que asiste a su centro de labores, pero al llegar a este no realiza las tareas que debe, o no se comporta de acuerdo con lo que se espera de él, es también el desempeño insatisfactorio del Estado.

Como se puede observar en el siguiente cuadro, elaborado a partir del seguimiento a la asistencia y horarios de llegada y salida de los profesores, la asistencia y los horarios de dictado de los profesores son irregulares:

⁹ En nuestro caso, en cuanto al compromiso adquirido con sus ciudadanos de proveer los servicios.

Primaria	Por horas				Por días			
	Horas	Días	Horas por día (5,0 dispuestas)	Asistencias	Inasistencias	Feriados		
Tiburcio López	13,50	19,00	0,71	10,00	14,00	1,00		
Antonio Guevara	18,25	19,00	0,96	10,00	14,00	1,00		
Ana Pérez	18,25	19,00	0,96	10,00	14,00	1,00		
Promedio	16,67	19,00	0,88	10,00	14,00	1,00		
Secundaria	Horas	Días	Horas por día (5,5 dispuestas)	Asistencias	Inasistencias	Feriados		
Pedro Rivas	38,25	19,00	2,01	15,00	9,00	1,00		
Felipe Ríos	56,50	19,00	2,97	18,00	6,00	1,00		
Alberto Torres	48,75	19,00	2,57	18,00	6,00	1,00		
Dionisio Ramírez	54,50	19,00	2,87	19,00	5,00	1,00		
Aurelio Tapia	19,00	19,00	1,00	7,00	17,00	1,00		
Sandra Rojas	30,25	19,00	1,59	13,00	11,00	1,00		
Francisca Chirinos	45,50	19,00	2,39	17,00	7,00	1,00		
Promedio	41,82	19,00	2,20	15,29	8,71	1,00		

Para un total de veinticinco días en que se tomó nota de la asistencia y diecinueve en que se anotaron los horarios de llegada y salida de los profesores (recordemos que la primaria tiene días escolares de cinco horas y el colegio secundario de cinco horas y media), se puede observar lo siguiente:

- Hubo cinco días en que no se dictaron clases en ningún centro educativo de la comunidad, únicamente tres días con justificación expresa: el feriado correspondiente al Combate de Angamos, un paro del sector público en el que los profesores participaron, y el 24 de setiembre, día que los profesores anunciaron que no trabajarían debido a que, por la municipalización de la gestión educativa, no habían podido cobrar sus sueldos e iban a dedicarlo a esto mismo¹⁰. Los otros dos días, los tres centros educativos simplemente no funcionaron sin que se diera alguna explicación a los padres de familia o estudiantes.
- Los profesores de primaria son los que registraron, en promedio, el mayor nivel de ausencias: se ausentaron el 58,3% de días (catorce días de veinticuatro).
- El profesor con la menor cantidad de asistencias se presentó al colegio en siete de veinticuatro días, el 29,17% de días que debía asistir a trabajar.
- El profesor con la mayor cantidad de asistencias se presentó al colegio en diecinueve de veinticuatro días, el 79,17% de días que debía asistir a trabajar.
- Los profesores de primaria se presentan en la comunidad en promedio 0,88 horas al día (poco más de cincuenta minutos)¹¹, cifra que corresponde al 17,6% de las cinco horas que establece el Ministerio de Educación como día escolar para los centros educativos de este nivel.
- Los profesores de secundaria se presentan en la comunidad en promedio 2,2 horas al día (alrededor de dos horas y quince minutos), cifra que corresponde al 40% de las cinco horas y media que establece el Ministerio de Educación como día escolar para los centros educativos de este nivel.

¹⁰ Según anuncio el director del colegio el día anterior, 23 de setiembre, durante las celebraciones por el Día de la Juventud y la llegada de la primavera.

¹¹ La cantidad de horas de clase efectivamente dictadas es menor a la registrada en los cuadros, ya que los tiempos se midieron según las horas de entrada y salida de la comunidad. Del mismo modo, es una práctica común (especialmente en el colegio secundario) que los recreos se extiendan más de lo programado, y en algunos casos no se retoma el dictado de clases por el resto del día.

Con relación a los horarios de trabajo de los docentes de las instituciones públicas, la Ley peruana establece lo siguiente:

Artículo 93.- Horarios de trabajo

93.1. El director de la institución educativa, con la opinión favorable del consejo educativo institucional, fija los horarios de trabajo de los profesores de acuerdo al nivel educativo, modalidad, especialidad, ciclo y turnos de funcionamiento. Estos horarios deben asegurar el funcionamiento normal del servicio educativo durante todo el periodo lectivo.

93.2. El profesor que percibe sus remuneraciones por jornada laboral completa debe cumplir el horario de trabajo de seis horas cronológicas diarias o treinta horas cronológicas semanales.

93.3. La jornada ordinaria del profesor de aula, de treinta horas cronológicas, está distribuida en veinticinco horas de trabajo en el aula, taller o laboratorio y cinco horas cronológicas dedicadas a labores complementarias, tales como planificación y evaluación de las unidades de aprendizaje, elaboración de materiales educativos, coordinaciones con padres de familia, otros profesores y personal directivo, tutoría y asesoría a estudiantes, trabajo de proyección social, entre otros.

93.4. El personal jerárquico tiene como máximo quince horas de docencia en el aula.

93.5. Siguiendo los criterios establecidos en el artículo 63° de la Ley, la remuneración de los profesores está en función de sus horas de trabajo.

Sin embargo, como se ha presentado en el cuadro de la página anterior, la intención propuesta en la Ley es radicalmente opuesta a los horarios de trabajo observados durante el trabajo de campo. Existen diferentes motivos para que esto ocurra; los pondremos a consideración, no necesariamente en orden de importancia. En primer lugar, hay causas que podríamos caracterizar como de tipo ecológico en el sentido de que se relacionan directamente con el medio en que se encuentra ubicada la comunidad. La única forma de acceder a esta es atravesando terrenos que pertenecen a terceros, lo que implica que el acceso a la comunidad debe darse necesariamente a través de una vía de acceso privada, que se cierra los días en que llueve y que se encuentra enlodada, para finalmente embarcarse en una canoa y cruzar la cocha. En los días de lluvia, cruzar la cocha puede resultar bastante peligroso, pues se pone en riesgo la vida de las personas que lo intenten: se ha registrado más de un accidente y víctimas fatales, según el testimonio de los comuneros.

Por otra parte, no existe un sistema que controle efectivamente el cumplimiento del trabajo de los servidores que laboran en la comunidad. A falta de estos, para las instancias superiores el desempeño de los servidores públicos en sus respectivos puestos de trabajo será aquel que ellos mismos —en el caso de las escuelas unidocentes— o los directores declaren. En este sentido los documentos (registros de asistencia, reportes de actividades realizadas, de metas alcanzadas, de cumplimiento de planes anuales, etcétera) que producen los profesores de centros educativos unidocentes, directores y técnicos sanitarios, por encargo de sus superiores, tienen el poder de producir una «verdad oficial» que muchas veces existe únicamente en el papel. Sin embargo, debido a esta cualidad de realidad certificada en un papel y conservada en un archivo oficial se le va a dar la fuerza suficiente a estos documentos para justificar el pago de sueldos y posiblemente desoír los reclamos de aquellos que denuncien la práctica de algo distinto de lo que señalen dichos documentos.

Por último, como veremos, los servidores públicos —aun en el caso de los shipibo— manejan, con diferentes matices, una imagen negativa de la vida comunal y otros aspectos de las costumbres que caracterizan a los pueblos indígenas. En ese sentido, esta representación de lo indígena que no solo contiene elementos racionales, sino también emocionales, contribuye a facilitar la decisión de no presentarse a trabajar en la comunidad, en el sentido de que, ya que se considera que esta es una población portadora de costumbres inferiores y escasa ambición, no valdría la pena invertir tiempo, dinero ni energía en capacitación a través de la transmisión de conocimientos y el desarrollo de habilidades que, se presume, nunca serán puestos en práctica ni tendrán relevancia alguna en su vida futura. En este sentido, considerar de este modo a los receptores de los servicios públicos podría facilitar a los servidores la decisión de no asistir a trabajar —o hacerlo parcialmente—, en la medida en que todos los esfuerzos que desplieguen van a ser inútiles en las manos de estos «enemigos del progreso» que prefieren pasarse el día «durmiendo en sus hamacas y encerrados en el mundillo de sus comunidades apartadas del mundo». Es así que en sus discursos transfieren parte de la responsabilidad del estado de la educación en las comunidades a los comuneros. Por ejemplo, uno de los docentes shipibo respondía a la pregunta por sus primeras impresiones de la comunidad del siguiente modo:

[Al llegar a la comunidad encontré] la irresponsabilidad de los padres y poco interés de los alumnos en el estudio. Por eso estamos concientizando los valores: responsabilidad, honestidad, puntualidad y solidaridad.

En suma, el Estado se presenta en la comunidad mediante un conjunto de servidores cuya principal característica es que no asisten, y cuando lo hacen, su permanencia en la comunidad es parcial, pues normalmente no cumplen con toda su jornada laboral o no hacen aquello que se les ha encargado. Es un Estado que en la realidad concreta y cotidiana se presenta a sí mismo frente a los comuneros de Santa Teresita de Cashibococha con cuatro dependencias públicas que generalmente se encuentran vacías; es una presencia «a medias» o podríamos llamarla también una «presencia ausente», en el sentido en que las edificaciones públicas existen dentro de la comunidad, pero generalmente les falta el servidor que debiera darles vida, ponerlas en actividad. Se trata entonces, en la práctica, de un Estado fantasma. Del mismo modo, es un Estado que se engaña a sí mismo, porque los servidores públicos —personas cuyo tiempo es «comprado» por el Estado para ejercer un encargo determinado y seguir órdenes específicas respecto de cómo cumplirlo— terminan haciendo algo distinto de aquello para lo que fueron convocados, desplazando su cumplimiento al mundo de los reportes y demás documentos.

DISCURSOS DE LOS PROFESORES EN TORNO A LA COMUNIDAD NATIVA Y LOS COMUNEROS

En general, los profesores dicen que los comuneros son conformistas, no buscan el progreso y se encuentran en una situación de pobreza debido a su falta de iniciativa y voluntad de trabajo, y afirman que de estar en el lugar de los comuneros implementarían proyectos turísticos, agrícola-productivos, y no se conformarían con producir para el autoconsumo. Asimismo, se quejan de que, debido a su conformismo, no se preocupan por supervisar la educación de sus hijos, especialmente en lo referido a su asistencia a clases. Esta es una preocupación constante en el discurso de los directores y profesores, ya que si los alumnos no asisten ni se matriculan, la DREU podría reducir las secciones del colegio e, incluso, ordenar el cese de funciones de la institución educativa.

Los profesores consideran que el territorio de la comunidad está repleto de bienes y que, gracias a esto, los comuneros podrían ser ricos; sin embargo, piensan que estos no tienen ninguna aspiración y prefieren, en cierto sentido, vivir en la pobreza. Del mismo modo señalan que, por el contrario, han visto en otras comunidades el afán de desarrollo y el fuerte incentivo que los padres dan a sus hijos en relación con este. Por otro lado, se afirma entre los mestizos que

en las comunidades indígenas los padres son promiscuos y mantienen relaciones sexuales delante de sus hijos¹² y opinan que, en muchos sentidos, sus acciones denotan irresponsabilidad.

De este modo, va tomando forma un discurso en el que los profesores se sitúan a sí mismos en un lugar de prestigio mayor frente a los comuneros, asociado a elementos tales como su calidad profesional, su interés por superarse económicamente, su voluntad de trabajo y esfuerzo, su comprensión mayor del funcionamiento de las burocracias y otras formas propias de la vida urbana y otros elementos propios del mundo que llamamos moderno. De este modo se distancian de los comuneros, a quienes otorgan las características contrarias y sitúan en el polo opuesto: no profesionales, desinteresados en superarse económica e intelectualmente, e ignorantes del funcionamiento burocrático y otros aspectos de la vida urbana. La falta de horizontes y desidia que atribuyen los profesores a los comuneros generalmente van acompañadas de menciones a la paz y riqueza del medio en que viven. En este sentido, frases como las siguientes son repetidas constantemente por los docentes, tanto shipibo como no shipibo: «¿No te aburres en la comunidad? ¿Qué comes? ¿Qué haces acá toda la tarde? ¿Y los fines de semana?».

En el mismo sentido, un profesor shipibo afirma:

¡Falta concientizar! En varias reuniones con los padres de familia yo he dicho: acá hay bastante, hay que crear trabajo nosotros mismos, no depender de la Misión Suiza, Misión SAM o de los polleros. Hay que independizarnos de eso, hay que hacer grandes chacras de yucal, de piña, de toronja, de cítricos, de todo. Entonces nosotros generamos el trabajo y sacamos el producto para vender a Pucallpa. Pero no están haciendo eso.

Finalmente, cuando dicen «ellos prefieren vivir ahí mismo enclaustrados en la comunidad nativa», terminan caracterizando a los shipibo como salvajes que prefieren permanecer aislados del mundo en su comunidad autárquica. En este sentido, el profesor valora el proceder de los padres de familia de otras comunidades en las que estos «incentivan a los hijos a que sobresalgan, a que no sean igual como ellos».

¹² Esta imagen que muestra el profesor de la sexualidad de los comuneros como descontrolada y más pública de lo que debiera ser nos recuerda la difundida asociación entre salvajismo y (ser poseedor de una) sexualidad desbocada, ampliamente discutida en las ciencias sociales.

DISCURSOS DE LOS PROFESORES EN TORNO AL ESTADO

Durante el trabajo de campo se recogieron también aquellos discursos que los profesores construyen para dar cuenta de su presencia y su acción en las comunidades indígenas. En primer lugar, es importante mencionar que los profesores se reconocen a sí mismos como parte integrante de la burocracia estatal y, en ese sentido, representantes del Estado durante el ejercicio de sus labores al interior de la comunidad. Es así que, durante mis conversaciones con los profesores, eran frecuentes frases como: «Nosotros, como trabajadores del Estado...», seguidas de algún argumento relativo al ejercicio de su profesión o sus condiciones laborales. En esta línea, Felipe declara:

Bueno, nosotros, dentro de las comunidades... mayormente, en las comunidades nosotros representamos al Ministerio de Educación y somos prácticamente autoridades dentro de las comunidades y los caseríos [...] Los padres de familia nos ven como una autoridad más, como un padre más hacia sus hijos de que les vamos a impartir nuevos conocimientos, nuevas ideas y siempre recalcarles que estudien, porque uno también ha sido pobre, y que ellos también salgan de esa pobreza y puedan defenderse.

Los profesores relacionan su función de servidores públicos con una posición de autoridad en la comunidad, la cual ligan a un rol paternal frente a sus alumnos y a la comunidad en general. En este sentido, consideran que deben enseñar a los comuneros el camino para salir de la pobreza y el modo de defenderse. La visión que tiene el profesor de su posición es la de quien considera que va a «impartir» nuevos conocimientos, ideas y motivar a que los estudiantes mejoren sus condiciones de vida.

Otro tema central en el discurso de los docentes es que el gobierno no provee de un presupuesto ni de implementación suficientes para el desarrollo de su labor, frente a lo cual ellos declaran tener que recurrir a su ingenio, y algunas veces, gastar su dinero o pedir alguna colaboración a los padres de familia para cubrir las deficiencias en el equipamiento de las instituciones donde trabajan. En este sentido, son frecuentes los comentarios que señalan las dificultades que existen en las comunidades nativas para ofrecer una educación de calidad, apelando a las carencias (fluído eléctrico, equipos...). Esta situación es común para todas las dependencias públicas, por ello no es extraño encontrar la queja constante de los servidores públicos respecto de la falta de insumos o materiales para el trabajo con los alumnos, así como con los pacientes en el puesto de salud.

Por otra parte, en el testimonio de los docentes el sistema de gestión pública educativa aparece como corrompido por una serie de hechos que no resultan difíciles de creer. Aun así, los testimonios solo dicen de las percepciones o representaciones que los profesores tienen del sistema del que forman parte y en cuyo nombre operan. La identificación del Estado con la corrupción es compartida por la totalidad de docentes; sin embargo, los profesores siempre lanzaron acusaciones y nunca declararon haber participado de actos de corrupción, a pesar de que aceptaban que no cumplen con sus horarios, o que en ocasiones, cuando trabajaron en comunidades lejanas, buscaban el modo de eludir sus responsabilidades y viajar a la ciudad. Sin embargo, en sus discursos no asociaban estas prácticas con la palabra *corrupción*. En los discursos de los profesores, los actos de corrupción generalmente —aunque no siempre— están ligados a sobornos o favores sexuales por acceso a puestos de trabajo, malversación de recursos públicos (principalmente dinero y material educativo), falsificación de documentos y consignación de información falsa en reportes oficiales.

Finalmente, los profesores señalan la existencia de prácticas estatales inadecuadas a la realidad regional y local: un reclamo importante y sensible entre los profesores bilingües es la elección de profesores hispanohablantes para trabajar en las comunidades nativas. La inexistencia de la EBI para los colegios secundarios es un tema que preocupa a los profesores bilingües. La solución para varios de los profesores indígenas pasa por dar mayor peso y autonomía a los profesores bilingües. Este reclamo por autonomía cabe dentro de lo establecido en el Convenio 169 de la OIT, que señala lo siguiente:

Artículo 27

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.
2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.
3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Relacionado con este tema de organización de la gestión educativa, el asunto de la municipalización preocupa y fastidia a los profesores por dos razones bastante prácticas. La primera es que bajo el régimen administrativo anterior se postulaba a una plaza en una dirección regional, lo cual les daba un mayor espectro de posibilidades de ocupar una vacante, así como de elección. Para el año 2010, los profesores debieron optar por postular a una vacante a través del Consejo Educativo Municipal (CEM) o a través de la DREU. Ninguno de los profesores que trabajó en Santa Teresita en 2009 postuló a través del CEM, ya que consideraban que reducía sus posibilidades de ser contratados, y además, con un sueldo menor. El otro tema que preocupa a los profesores es el recorte de beneficios salariales: señalan que bajo el régimen del CEM se gana menos que en la DREU y que el CEM paga más tarde, razones por las cuales hay un fuerte descontento con el experimento de municipalización de la gestión educativa. Del mismo modo, existe el temor de que bajo el régimen de gestión municipal de la educación aumente la corrupción en los procesos de contratación¹³.

El reclamo más difundido entre los profesores, y el que más preocupa, es el salarial. Todos los profesores consideran que las remuneraciones son muy bajas y que no cubren adecuadamente sus necesidades familiares. Es así que la sensación de los funcionarios que trabajan en la comunidad frente a las instancias superiores de la administración pública es de abandono y desamparo. Los profesores van aun más allá y declaran que continuamente se sienten insultados y maltratados por el Estado, que según dicen, los trata de ignorantes, burros y los vulnera legalmente, afectando sus regímenes laborales y otorgándoles una remuneración inadecuada.

En suma, los profesores manejan un bajo concepto de los comuneros y el modo de vida que asocian con la comunidad; este discurso se hace explícito cuando caracterizan a los comuneros como ociosos, promiscuos, desidiosos y sumidos en la pobreza a pesar de estar rodeados de riquezas. En el mismo sentido, declaran que estos no tienen voluntad de cooperar con el mantenimiento de las instituciones educativas de la comunidad, generalmente no acuden a las reuniones de padres de familia ni motivan a sus hijos a acudir a clases.

En cuanto a sí mismos como servidores (y representantes) públicos, los docentes reconocen estar en la comunidad por mandato del Estado, y de un Ministerio en particular, para desempeñar un encargo de interés público, el cual no cumplen a cabalidad por cuestiones que dependen tanto de ellos mismos

¹³ Debido al fracaso del programa piloto de municipalización de la gestión educativa ocurrido en 2010, el año siguiente este proceso fue cancelado.

como de la voluntad de otras personas y el funcionamiento de la burocracia. Sin embargo, señalan que el Estado que les encarga una tarea tan importante no los remunera adecuadamente ni los provee de material e infraestructura educativa suficientes. Del mismo modo, afirman que, a pesar de haberse realizado esfuerzos por adecuar la propuesta educativa a la realidad multicultural en que trabajan, estos aún son insuficientes. Finalmente, las denuncias de corrupción en la gestión pública educativa son abundantes y constantes entre los servidores, quienes ven este fenómeno como generalizado y prácticamente imposible de resolver.

DISCURSOS DE LOS COMUNEROS EN TORNO AL DESEMPEÑO DE LOS DOCENTES

Desde los primeros días de mi llegada a la comunidad, en mis primeras conversaciones con los comuneros en las que hablamos sobre desempeño de los docentes de la comunidad, empecé a oír manifestaciones recurrentes y aparentemente contradictorias, ya que generalmente empezaban señalando que eran buenos profesionales; sin embargo, a continuación enumeraban una serie de conductas y apreciaciones personales en las cuales las calificaciones positivas brillaban por su ausencia y, por el contrario, demostraban un fuerte descontento. El mensaje era «son buenos profesores pero no trabajan como deben». Cuando les preguntaba cómo era posible algo así, la respuesta era esa: son buenos profesores, pues cuentan con la preparación necesaria para el adecuado ejercicio de la docencia y gozan de títulos profesionales que a ojos de los comuneros certifican su competencia; sin embargo, no realizan adecuadamente su trabajo. Este «trabajar como deben» implica, a grandes rasgos, dos cosas: cumplir con los horarios de clase y residir en la comunidad (e involucrarse en los asuntos de esta¹⁴).

El primer problema que apareció de modo espontáneo en el 100% de las entrevistas a los comuneros al comentar el trabajo de los profesores fue el de las inasistencias, así como el incumplimiento de los horarios. También surgía espontáneamente en mis conversaciones informales con los comuneros y ha sido motivo de debate en las asambleas comunales en numerosas ocasiones. Según declaran los comuneros, este problema no es nuevo. Las ausencias que preocupan a los comuneros incluyen: inasistencias los días de clase, ausencia de los responsables durante el período de matrícula e incumplimiento de los horarios de trabajo,

¹⁴ Participando de las asambleas, asesorando a las autoridades y colaborando en la redacción de documentos, entre otros.

y están relacionados con el hecho de que los profesores vivan fuera de la comunidad. Este fue reconocido como un problema fundamental de la educación por todos los entrevistados y se mencionó recurrentemente en las conversaciones que mantuve con los comuneros.

Con diferentes matices, los comuneros señalan que los profesores prefieren estar en la ciudad que en las comunidades y les reclaman una participación más activa de la vida comunal. Como veremos, las razones de fondo por las cuales los comuneros consideran que los profesores no asisten o permanecen en la comunidad para cumplir con sus «responsabilidades» cotidianas son otras, distintas de las que estos manifiestan abiertamente, y se encuentran ligadas principalmente a un problema de discriminación, aun cuando esto podría estar implicando el desprecio hacia la cultura propia y hacia las prácticas asociadas a ella.

En la misma línea, los comuneros señalan que, debido a la negativa de los docentes a establecerse en la comunidad, los alumnos no tienen a quién consultar. En este sentido, se demanda al docente que sea más accesible, que se integre a la comunidad. En contraste con este profesor que se quisiera tener, se presenta la imagen del estudiante desamparado que no tiene a quién consultar sus dudas y la de una comunidad carente de asesores. De alguna manera, la ausencia del profesor no es circunstancial: más bien se percibe como un atentado contra la misma estructura que representa. Dado que se espera que su labor permita a los estudiantes prepararse para dar el «salto de trampolín» hacia el exterior de la comunidad —lo que estaría siendo impedido por su ausencia—, y que se reclama su participación en los asuntos de la comunidad con el fin de aportar nuevas perspectivas y propuestas para su desarrollo, de algún modo se considera que los profesores deben ser elementos de cambio, y al no estar presentes del modo en que los comuneros esperan, estarían atentando en contra de esa expectativa.

Otro elemento constante en el discurso de los comuneros respecto de los servicios públicos es que en la ciudad estos son mejores. Así, se dice —y en algunos casos los comuneros afirman haberlo confirmado empíricamente— que en la ciudad los centros educativos están mejor equipados, los profesores asisten según indica su horario de trabajo y enseñan mejor que en las instituciones de las comunidades. Debido a esto, más de un padre de familia aspira a que sus hijos estudien en centros educativos ubicados fuera de la comunidad nativa. Por ejemplo, dos padres de familia han matriculado a sus hijos mayores en el colegio secundario, ubicado en el kilómetro 15 de la carretera. Del mismo modo, los comuneros que tenían la posibilidad de enviar a sus hijos a casas de parientes ubicadas en los asentamientos humanos de Pucallpa o en la periferia de otras

ciudades optaban por utilizar esta estrategia para brindar a sus hijos la oportunidad de recibir una mejor educación. Esta comparación con los centros educativos urbanos y la búsqueda de enviar a los hijos a estudiar en ellos pone en evidencia otra preocupación constante de los comuneros: el aprendizaje del castellano.

Es posible interpretar estos discursos en torno a los servidores públicos y su desempeño en la comunidad como un reclamo por derechos fundamentales que no están siendo efectivamente cubiertos por los servicios públicos encargados de hacerlo, bajo la complicidad de las autoridades locales (provincia) y regionales, quienes a través de su inacción y «no escuchar» avalan las negligencias de los servidores que trabajan en la comunidad. En este sentido, el reclamo y la denuncia de los comuneros parecen apelar a una cierta conciencia ciudadana, en cuanto se posicionan a sí mismos como sujetos de derechos que entienden se encuentran en la legislación nacional, y demuestran un desencanto frente a una institucionalidad que no los toma en cuenta. Es decir, así no se manifieste explícitamente en esos términos, existe la conciencia de que, en tanto se es peruano, se tiene derecho a recibir del Estado servicios adecuados de educación y salud en la comunidad, y que estos no tienen por qué ser distintos, en cuanto a su calidad, de aquellos que se brindan en otros espacios, como las ciudades¹⁵.

En este sentido, frente a una situación de discriminación respecto de la calidad de los servicios recibidos en la comunidad, así como en relación con las respuestas que se puedan obtener de las oficinas provinciales o regionales; hay implícita en las denuncias que manifiestan los comuneros una exigencia de ser reconocidos como ciudadanos plenos, tan dignos (y en este sentido sujetos de derechos) como cualquier otro ciudadano peruano. Estos hechos muestran que la presencia del Estado (a través de sus servidores públicos) está interrumpida u obstaculizada por un conjunto de factores de origen estrictamente subjetivo, los cuales, sin embargo, podrían estar relacionados con factores exógenos. Empero, el reclamo que hacen los comuneros al parecer no se restringe a los servicios, sino que busca ratificar su pertenencia a un sistema como el Estado y la comunidad nacional implicada en este, así como el cumplimiento de sus representantes en lo que les compete.

Como hemos visto, los profesores no gozan de una buena imagen en Santa Teresita. Por el contrario, son representados de modo negativo por los comuneros, al punto que buena parte de los entrevistados no fue capaz de señalar aspectos

¹⁵ Debido a esto las continuas comparaciones de los servicios públicos en las comunidades y zonas urbanas manifestadas por los comuneros de Santa Teresita.

positivos de la actuación de los servidores públicos en las dependencias ubicadas en la comunidad.

En las siguientes páginas se intentará identificar aquellas razones que señalan los comuneros como causantes del trabajo insatisfactorio de los servidores públicos, así como otras interpretaciones que puedan tener en torno al proceder de estos en el interior de la comunidad.

En Santa Teresita son frecuentes los comentarios que señalan que los profesores que se conducen del modo descrito anteriormente: «no tienen ya ánimo de enseñar a nuestros hijos» o «están cansados de trabajar en nuestra comunidad». En otras declaraciones decían que «ya no se acostumbran» a cómo son las cosas en la comunidad. Este tipo de comentarios se relaciona estrechamente con dos temas. El primero es la asociación de los profesores con la zona urbana, aun cuando la mayoría son «paisanos», es decir shipibo. De esta manera se afirma que, aun perteneciendo al mismo universo cultural shipibo, el profesor se erige en un personaje más «forastero» que «paisano». Esto nos lleva al siguiente punto, que es la asociación de estas personas que han abandonado la comunidad y profesan ahora un estilo de vida diferente, al que generalmente asocian con valores distintos de los de la forma de vida practicada por los comuneros y que no siempre son vistos con buenos ojos, especialmente en relación con la ambición desmedida por dinero y el abandono de la «generosidad» que exhibirían estos últimos, así como la precariedad de los vínculos sociales que se dan en la ciudad, donde hay que desconfiar de todos. Por ejemplo, frecuentemente afirman que los profesores vienen a la comunidad «por cumplir nomás», «a hacer hora», «para cobrar su sueldo». Una señora llegó incluso a afirmar: «vienen porque el Presidente de la República les paga su sueldo». Estarían tan interesados en vivir y pasar su tiempo en la ciudad que el tiempo que pasen en la comunidad será estrictamente el necesario para justificar el pago de su sueldo, aun cuando realmente ni siquiera permanezcan en la comunidad el número de horas necesario para que las clases se desarrollen con normalidad.

Otro tema recurrente en las apreciaciones de los pobladores es el interés por que los estudiantes adquieran suficiencia en el manejo del castellano y su lectoescritura. Este dato, hay que considerarlo en relación con otro, que es el deseo de los jóvenes y sus padres de salir de la comunidad y estudiar para «ser algo» en comparación con sus padres, que «no son nada» o «son así nomás». Es decir, el «ser algo» o «alguien» se asocia a salir de la comunidad y adquirir competencias ligadas al mundo urbano e hispanoparlante, las cuales tendrían que desembocar en la posibilidad de acceder a puestos de trabajo en actividades más prestigiosas,

mejor remuneradas y asociadas a un modo de vida que se estima distinto que el de la comunidad nativa. Los profesores, shipibo también en su mayoría, no se encuentran fuera de esta estrategia de movilidad social y económica: salieron de sus comunidades para formarse como profesionales en los centros de formación urbanos, luego iniciaron sus carreras docentes en puestos de trabajo ubicados en la «zona de frontera» (ríos Purús y Yurúa) o en comunidades situadas en otras zonas igualmente remotas, para finalmente irse acercando cada vez más a la ciudad hasta llegar a Santa Teresita, a unos «insignificantes» 22 kilómetros de Pucallpa comparados con los días que puede tardar el viaje hacia los centros educativos de la zona fronteriza entre Perú y Brasil.

En este sentido, la educación en Santa Teresita de Cashibococha estaría siendo valorada como «trampolín para afuera» en términos de Juan Ansión, es decir, forma parte de una esperanza de mejora a largo plazo, la cual se materializa en una estrategia concreta (la educación) y que pasa por la obtención de bienes simbólicos (conocimientos) ajenos al mundo cultural propio de la comunidad, valorados en mayor estima que aquellos conocimientos propios del «modo de vida tradicional» de los padres y abuelos. Sin embargo, se trata de un proceso de largo aliento, cuyos resultados son inciertos, por lo cual el joven, en primer lugar, debe ser competente en aquello que le permitirá sobrevivir reproduciendo las prácticas de sus padres, y en segundo lugar, debe adquirir las competencias necesarias para desempeñarse exitosamente en el mercado laboral externo a la comunidad, e insertarse en este de forma ventajosa frente a otros jóvenes menos calificados. A través de esta estrategia se espera que el futuro adulto instruido pueda mejorar sustancialmente sus condiciones de vida con respecto a lo que lograron sus padres. Una vez alcanzada esta mejora, tanto los padres como los hijos señalan que el hijo exitoso debe ayudar en primer lugar a su familia y en segundo lugar a su comunidad; algunos mencionaban también colaborar con el desarrollo del país.

Es así que el castellano es una de las competencias que los comuneros entienden como necesarias para poder desenvolverse exitosamente fuera del espacio comunal. Junto al manejo del castellano, con frecuencia mencionaron la importancia de saber utilizar las computadoras y el internet. La importancia que los comuneros otorgan en sus discursos al aprendizaje del uso de nuevas tecnologías, así como a la implementación de proyectos productivos y de mejora de las condiciones de vida en la comunidad, contradice el discurso de los profesores, que los señalan como conformistas, «aislados en su comunidad» y opuestos al desarrollo. Al contrario, los testimonios que hemos visto nos sugieren un

panorama completamente distinto, en el que los comuneros se muestran ávidos por recibir y aprender el manejo de artefactos y conocimientos propios del llamado «mundo globalizado contemporáneo». El deseo de participar de los beneficios que traen las tecnologías modernas y algunos otros elementos del mundo ajeno a la «tradicionalidad shipibo» no implica necesariamente la pérdida de su identidad y costumbres shipibo, sino por el contrario, son síntoma de la vitalidad de su cultura y muestran apertura y capacidad de adaptación frente a los cambios y desafíos externos, lo que podría constituir en última instancia la garantía futura de su supervivencia como pueblo.

Tanto la asunción del hecho de que los profesores «se aburran» en/de la comunidad y su forma de vida, la cual no brinda opciones ni oportunidades —a diferencia de las ciudades, que sí lo harían—, así como la valoración de la instrucción que se puede obtener fuera de la comunidad, especialmente por los trabajos que se pueden obtener a partir de dicha instrucción —generalmente docentes, enfermeros y mecánicos—, se encuentran ligados a una «aceptación» de un discurso «civilizatorio» que propone a lo indígena como salvaje y exige el abandono de sus formas «rudimentarias» en pos de alcanzar un estado «civilizado» del tipo moderno-occidental. Es así que la comunidad aparece en los discursos de los comuneros como un lugar donde «no hay nada» o «mucho se sufre», en comparación con las ciudades, donde «hay todo».

En este mismo sentido, los comuneros a menudo se refieren al abandono de ciertas prácticas —como los enfrentamientos ritualizados o la extracción de clítoris, que se realizaban durante la fiesta del *ani sheati*— como un progreso, como algo que los había hecho más civilizados. Sin embargo, al mismo tiempo afirman constantemente que ya no son «bravos (ni fuertes) como eran los antiguos». No olvidemos que Santa Teresita se encuentra ubicada en terrenos que legalmente pertenecieron en sus orígenes a la Misión Suiza en el Perú y se encuentra en la orilla de la laguna opuesta a la South American Mission, de origen estadounidense, misiones que son centros de coordinación y principal puerto de salida de los misioneros para toda la Amazonía peruana. Del mismo modo, es oportuno recordar que fue en Yarinacocha, en el corazón del territorio del pueblo shipibo, donde se instaló el evangélico ILV y su programa de formación de profesores, el Instituto Superior Pedagógico Bilingüe de Yarinacocha.

Así, la interpretación de los comuneros de Santa Teresita de Cashibococha respecto de la actuación de los profesores en la comunidad y las diferencias que observan en cuanto a la provisión de servicios públicos entre las dependencias ubicadas en la ciudad y las de la comunidad, tanto como la respuesta (inacción)

de los organismos regionales y provinciales de educación frente a sus reclamos y solicitudes, parecen seguir el siguiente argumento lógico: «Los profesores han abandonado la vida de la comunidad, se han “amestizado” producto de la vida cómoda en la ciudad. Por eso, a pesar de ser “paisanos”, se comportan frente a los comuneros como si fueran mejores que ellos —es decir, los desprecian—, y es en virtud a ese desprecio de su cultura y modo de vida que no trabajan adecuadamente en la comunidad, pues asumen que no tiene sentido gastar energía en una causa perdida: la instrucción de sus hijos. Debido a esto prefieren pasarse el día en sus casas de la ciudad, jugando con los alumnos en vez de dictar clases o descansando en las oficinas de los centros educativos».

CONCLUSIONES

El Estado en el espacio comunal se manifiesta principalmente en la presencia de las instituciones educativas y el puesto de salud, así como en la actuación de los servidores que laboran en estas dependencias. En esta línea podemos decir que el Estado que se revela en la comunidad lo hace a través de edificaciones construidas deficientemente y dependencias mal equipadas, lo cual va a impactar negativamente en la capacidad de acción de sus servidores y, por tanto, en los servicios que recibirán los comuneros en su localidad. En este sentido, nos encontramos frente a un Estado que propone a sus servidores metas, pero no brinda las herramientas necesarias para su consecución.

Del mismo modo, los servidores públicos¹⁶ a través de sus acciones representan¹⁷ a un Estado que se contradice a sí mismo. Como hemos visto, estos no cumplen con sus horarios, no se presentan a sus centros de labores, no desarrollan todas las actividades que sus planes de trabajo establecen o reproducen discursos que, lejos de contribuir al bienestar de los comuneros, los acusan de «atrasados» y condenan su estilo de vida. Sin embargo, esta no es la «realidad oficial», la que se encuentra en los documentos y reportes que envían los servidores locales a sus autoridades regionales, la «realidad de los papeles»¹⁸. Como ya mencioné, este desfase entre la realidad oficial, propuesta en el conjunto de normas y directivas generadas desde las burocracias nacionales y regionales¹⁹ y la actuación concreta

¹⁶ Quienes actúan en nombre del Estado.

¹⁷ En el sentido de «actuar en nombre de».

¹⁸ Un Estado que se engaña a sí mismo.

¹⁹ En algunos casos estas son contradictorias entre sí.

de los servidores no es de única responsabilidad de los servidores, ya que el propio aparato estatal para el que trabajan, y en consecuencia forman parte, no les provee de las herramientas ni las condiciones mínimas necesarias para cumplir las metas que les exige, dejándolos en una situación sumamente complicada.

Ante este escenario, y la continua comparación con los servicios estatales urbanos, los comuneros de Santa Teresita han organizado una serie de comités con la finalidad de vigilar la actuación de los servidores y realizar gestiones frente a las autoridades regionales con el objetivo de elevar la calidad de los servicios que reciben en su comunidad. Sin embargo, a menudo los reclamos de los comuneros no son atendidos, y en ocasiones ni siquiera son recibidos. Es un Estado ciego y sordo, que se niega a ver y no quiere escuchar.

En suma, la presencia del Estado a través de los servidores públicos es insuficiente: de algún modo es una «presencia ausente» cuyo ejemplo más gráfico son las dependencias públicas vacías. Del mismo modo, es un Estado que aparece como colonizador en las actitudes, pensamiento y discurso de sus representantes locales, que juzgan, directa e indirectamente, el *modus vivendi* de los comuneros, imponiendo un patrón de vida y un sistema de conocimientos y valores importados que se asumen automáticamente como superiores²⁰. Así, los comuneros empiezan a desarrollar un discurso negativo acerca de algunos aspectos tradicionales de su cultura y buscan adoptar como propio aquello que se les plantea como «civilizado» y, en consecuencia, deseable. Sin embargo, no están dispuestos a negociar su pertenencia étnica y son firmes en buscar la transmisión de aquellos elementos que consideran deseables o útiles de esta, como por ejemplo: lengua, medicina, prácticas shamánicas y arte, sin hacerse mayores problemas para abandonar ciertos elementos que consideran que ya no se adecúan a sus condiciones o estilo de vida. Es en este sentido que se pueden interpretar algunos de los cambios que se han venido dando —y siguen dándose— durante las últimas décadas en la cultura de los shipibo; por ejemplo, el cambio de la antigua fiesta del *ani sheati*, o «gran libación», por el mundialito shipibo, también llamado Copa EBI Intercultural Bilingüe, como principal festividad del pueblo shipibo celebrada durante *jenetian*, el tiempo de lluvias.

Finalmente, hay implícito en el discurso de los comuneros de Santa Teresita un reclamo fuerte y constante por ser reconocidos como sujetos dignos, y en este sentido hay una exigencia de igualdad, de una igualdad de estatus frente a la cultura

²⁰ Aun cuando supuestamente la educación que se imparte en la comunidad se enmarca en los lineamientos de la llamada Educación Intercultural Bilingüe.

hegemónica del país, que sea respetuosa de las diferencias y particularidades derivadas de su adscripción étnica. Ello aun cuando han sido predispuestos a juzgar negativamente numerosos aspectos de su cultura debido a la fuerte presión ejercida tanto por los misioneros evangélicos como por el desprecio de la población mestiza, que se refiere —y en algunos casos aún lo hace— a los shipibo bajo el rótulo ofensivo de *chamas* o *chamasakis*.

Es así que urge replantear los términos en que se ofrece la educación en las zonas rurales del país, tanto a nivel normativo como en su ejecución, especialmente en aquellos lugares donde se encuentran pueblos indígenas u originarios con necesidades educativas específicas que deben ser atendidas a través de una revisión y replanteamiento de los términos en que se está planteando, y dando de facto, la Educación Intercultural Bilingüe²¹. En este sentido, es importante que se consideren las particularidades de cada pueblo, desde sus diversos modos de aprender hasta sus formas de organizar el tiempo y el trabajo, pasando obviamente, por la consideración de los conocimientos propios de cada pueblo, no para ser considerados simplemente «saberes previos» sobre los cuales imponer contenidos occidentales, sino para ser incluidos en igualdad de jerarquía que estos en la currícula oficial y permitir así una educación verdaderamente intercultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abélès, Marc (1997). Political Anthropology: New Challenges, New Aims. *International Social Science Journal*, XLIX(153), 319-332.
- Abrams, Philip (1988). Notes on the Difficulty of Studying the State. *Journal of Historical Sociology*, I(1), 58-89.
- Ansion, Juan (1989). *La escuela en la comunidad campesina*. Lima: Proyecto Escuela, Ecología y Comunidad Campesina.
- Colomy, Paul y Brown, David (1996). Goffman and Interactional Citizenship. *Sociological Perspectives*, 39(3), 371-381. University of California Press.
- Larson, Mildred y otros (1979). *Educación bilingüe: una experiencia en la Amazonía peruana*. Instituto Lingüístico de Verano.

²¹ Con esto no pretendo decir que la EIB debe ser ofrecida únicamente en las zonas rurales o a los pueblos indígenas y originarios; por el contrario, sostengo que su necesidad en las zonas urbanas es inminente y cada vez mayor. Sin embargo, la preocupación de esta investigación gira en torno a los servicios educativos en las comunidades nativas.

- Lipsky, Michael (2010). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. Nueva York: SAGE.
- Moscovici, Serge (2001). *Social Representations: Explorations in Social Psychology*. Nueva York: New York University Press.
- Reyes, Esperanza (2007). *En nombre del Estado: servidores públicos en una microrred de salud en la costa rural del Perú*. Lima: IEP, UPCH.
- Sharma, Aradhama y Gupta, Akhil (2006). *The Anthropology of the State: A Reader*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Tournon, Jacques (2002). *La merma mágica: vida e historia de los shipibo del Ucayali*. Lima: CAAAP.
- Van Dijk, Teun (1997). *Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*, dos volúmenes. Londres: Sage.
- Weber, Max (1985). *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Leviatán.
- Wanderley, Fernanda (2009). Prácticas estatales y el ejercicio de la ciudadanía: encuentros de la población con la burocracia en Bolivia. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, 34, 67-79. Quito, FLACSO.