

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

Escuela de Posgrado



Conflicto magisterial y procesos de diálogo entre el Ministerio de Educación y el Comité Ejecutivo Nacional del SUTEP, 2015- 2016

Tesis para obtener el grado académico de Maestro en Ciencia Política y
Gobierno con mención en Políticas Públicas y Gestión Pública

que presenta:

Yomar Meléndez Rosas

Asesor

José Alejandro Godoy Mejía


Lima, 2022

Informe de Similitud

Yo, José Alejandro Godoy Mejía, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor de la tesis titulada: "Conflicto magisterial y procesos de diálogo entre el Ministerio de Educación y el Comité Ejecutivo Nacional del SUTEP, 2015-2016" del autor Yomar Meléndez Rosas; dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 16%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 27/02/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima, 01 de marzo de 2023.

| | |
|--|---|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Godoy Mejía, José Alejandro</u> | |
| DNI: 41072920 | Firma: |
| ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3692-1242 |  |

A Pepe, Enzo y Constanza, mis razones. A mi madre, Andrea, mi sólido
fundamento.



Agradezco a Magalli por su presencia permanente y su luz, porque sin ella estas
páginas no se hubieran concebido.

Resumen

El presente trabajo de investigación se propone como objetivo comprobar que el proceso de diálogo entre el Ministerio de Educación (Minedu) y el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP) previno los conflictos magisteriales durante los años 2015 y 2016.

Usando la metodología cualitativa, se realizaron entrevistas en profundidad a funcionarios de Alta Dirección del Minedu y dirigentes nacionales del SUTEP, así como revisión documental.

Las conclusiones permiten caracterizar a la conflictividad magisterial como sumamente reivindicativa y profundamente política, en cuanto a la disputa por la hegemonía del movimiento docente; con una mirada y acción estatales, casi siempre excluyentes del gremio de profesores. En cuanto a los procesos de diálogo, con actores que participan en condiciones disímiles, paradójicamente con insuficiente capacidad estatal (política) los funcionarios públicos y en mejores condiciones los delegados del sindicato; pero, con similitudes cuando nos referimos a su designación y a la manera de organizar su trabajo previo.

Finalmente, el estudio concluye valorando la importancia del diálogo informal y constatando que las partes consideran positivo el diálogo en general. Si bien el proceso de diálogo no previno todos los conflictos magisteriales, sí evitó su escalamiento o crisis.

Abstract

This research aims to verify that the process of dialogue between the Ministry of Education (Minedu) and the National Executive Committee (CEN) of the Unitary Union of Education Workers of Peru (SUTEP) prevented teachers' conflicts during 2015 and 2016.

Using a qualitative methodology, in-depth interviews were conducted with senior officials of the Ministry of Education and national leaders of SUTEP, as well as a documentary review.

The most relevant conclusions allow us to characterise the teachers' conflict as highly vindictive and deeply political, in terms of the dispute for the hegemony of the teachers' movement; with a state perspective and action that almost always excludes the teachers' union. In terms of dialogue processes, with actors participating in dissimilar conditions, paradoxically with insufficient state (political) capacity for civil servants and in better conditions for union delegates, but with similarities when we refer to their designation and the way they organise their previous work.

Finally, the study concludes by assessing the importance of informal dialogue and finding that the parties consider dialogue in general to be positive. While the dialogue process did not prevent all teacher conflicts, it did prevent their escalation or crisis.

ÍNDICE

| | Pág. |
|---|----------|
| Carátula | i |
| Informe de similitud | ii |
| Dedicatoria | iii |
| Agradecimiento | iii |
| Resumen | iv |
| Índice | vi |
| Índice de Anexos | ix |
| Introducción | 1 |
| CAPÍTULO I | |
| ESTADO, CONFLICTO, DIÁLOGO Y MAGISTERIO | 4 |
| 1.1. Conflicto, conflicto magisterial, capacidad estatal y democracia como conceptos clave | 5 |
| 1.1.1. Conflicto Social | 5 |
| 1.1.2. Conflicto Magisterial | 11 |
| 1.1.3. Capacidad Estatal | 13 |
| 1.1.4. Democracia Deliberativa | 15 |
| 1.2. Estado de la Cuestión sobre diálogo y conflictividad magisterial en América Latina y el Perú | 18 |
| 1.2.1. Diálogo y Conflicto Magisterial en América Latina | 19 |
| 1.2.2. Los estudios sobre la organización sindical del magisterio en nuestro país | 21 |

CAPÍTULO II

EL MAESTRO, EL SUTEP, SUS DIFICULTADES Y SUS LUCHAS 25

- 2.1. Breve descripción del docente peruano 25
- 2.2. Precedentes gremiales del SUTEP 26
- 2.3. Fundación e intensa movilización sindical 28
- 2.4. Institucionalización y consolidación sindical 30
- 2.5. El SUTEP durante Alberto Fujimori. Primeras manifestaciones de la crisis de representación 31
- 2.6. Retorno a la democracia. Visibilización del Conare y factor Derrama Magisterial 33
- 2.7. IX y X Huelga Nacional. Profundización de la crisis de representación. Contexto previo a 2017 36

CAPÍTULO III

CONFLICTIVIDAD MAGISTERIAL ENTRE 2015-2016 42

CAPÍTULO IV

PROCESO DE DIÁLOGO ENTRE EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y EL COMITÉ EJECUTIVO NACIONAL DEL SUTEP 46

- 4.1. Marco legal general y específico 46
- 4.2. Gestión de Jaime Saavedra: reformas y menos tensiones con el magisterio 50
- 4.3. La Oficina de Diálogo del Ministerio de Educación 55

| | | |
|--------|---|-----|
| 4.3.1 | Antecedentes inmediatos | 55 |
| 4.3.2 | La ODI | 57 |
| 4.4. | Distintos procesos de diálogo entre 2015 y 2016 | 66 |
| 4.5. | Proceso de diálogo entre el Minedu y el CEN del SUTEP | 73 |
| 4.6. | Condiciones previas | 74 |
| 4.6.1. | Capacitación | 74 |
| 4.6.2. | Designación de representantes | 77 |
| 4.6.3. | Organización del diálogo | 79 |
| 4.6.4. | Desarrollo del diálogo | 79 |
| 4.6.5. | Ratificación de acuerdos | 82 |
| 4.7. | Resultados de los procesos de diálogo | 83 |
| 4.8. | Importancia de la Oficina de Diálogo | 85 |
| | Conclusiones | 87 |
| | Recomendaciones | 90 |
| | Referencias bibliográficas | 91 |
| | Anexos | 103 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| Anexo 1: Decreto Supremo N°013-2016-MINEDU | 103 |
| Anexo 2: Acta de Trato Directo MINEDU-SUTEP 2015 | 109 |
| Anexo 3: Actas Negociación Colectiva MINEDU-SUTEP 2016 | 111 |
| Anexo 4: Relación de actores entrevistados | 123 |
| Anexo 5: Guía de preguntas para la entrevista a funcionarios del Ministerio de Educación | 124 |
| Anexo 6: Guía de preguntas para la entrevista a dirigentes del CEN del SUTEP | 128 |



INTRODUCCIÓN

En el sector Educación el conflicto entre magisterio organizado y Ministerio de Educación se encuentra directamente relacionado con demandas históricas y/o coyunturales insatisfechas.

También se producen protestas al tomarse decisiones de gobierno que implementan cambios en la legislación que los docentes entienden amenazan sus derechos. Así ocurrió durante 2007, cuando los reclamos desembocaron en la IX Huelga Nacional del SUTEP e igualmente en 2012 con la X Huelga Nacional. Esta última medida de protesta, según el sindicato, contó con el 85% de acatamiento.

En los años 2015 y 2016 las demandas eran otras: el incremento salarial, el nombramiento de ciento seis mil profesores, los ofrecimientos económicos hechos en campaña y el inicio de las evaluaciones de desempeño docente.

La conflictividad como problema público y la necesidad de garantizar reformas en el sector empujaron al Ministerio de Educación a crear, en 2015, una Oficina de Diálogo con el fin, entre otros, de promover procesos de diálogo como mecanismo para prevenir y gestionar los conflictos con el magisterio.

Pero ¿es posible prevenir conflictos magisteriales? Esta investigación busca responder esta interrogante, a partir del impacto generado por los procesos de diálogo entre el Ministerio de Educación y el Comité Ejecutivo Nacional del SUTEP en 2015 y 2016.

Para lograr este objetivo nos planteamos conocer las dimensiones o características de la conflictividad magisterial, sus diversas manifestaciones y cómo funcionaron los procesos de diálogo en el período referido, ya que la hipótesis propuesta es que, el diálogo entre el Ministerio de Educación y el Comité Ejecutivo Nacional del SUTEP previno los conflictos magisteriales durante el 2015 y 2016.

Usando la metodología cualitativa se elaboraron dos tipos de cuestionarios, dirigidos a funcionarios de Alta Dirección del Minedu y dirigentes nacionales del SUTEP, los cuales fueron respondidos en entrevistas en profundidad; además se utilizó la revisión documental, analizando libros, artículos, informes, tesis, documentos oficiales como actas de negociación colectiva entre el Ministerio de Educación y el Comité Ejecutivo Nacional del SUTEP-, páginas web, etc.

El estudio comprueba que el diálogo entre el Ministerio de Educación y el CEN del SUTEP no previno en su totalidad los conflictos magisteriales, pero sí el escalamiento o crisis de estos; que el diálogo es útil y beneficioso para sus actores; que la Oficina de Diálogo creada cumplió un importante papel; y que, muchas veces, el denominado diálogo informal influye de manera significativa. Igualmente, se concluye que los funcionarios y servidores públicos requieren mejorar su capacidad política para desempeñarse más eficientemente en los procesos de diálogo y negociación.

Con respecto a la conflictividad magisterial queda clara su condición altamente reivindicativa, desde los albores de la asociatividad docente hasta la actualidad; su condición de espacio social en disputa política permanente, ahora solo entre grupos de izquierda; y una perspectiva estatal que, casi siempre, deja fuera a los docentes

organizados cuando se trata de implementar políticas públicas en cuyo centro se encuentra el maestro.

Basados en las conclusiones, ensayamos sugerencias orientadas a elevar la calidad de la gestión pública en un área crítica como la gestión de los conflictos sociales en general y magisteriales en particular.



CAPÍTULO I

Estado, conflicto, diálogo y magisterio

El presente capítulo incluye dos aspectos indispensables de la tesis que permitirán aprehender mejor lo que se pretende demostrar. En primer lugar, se presenta el Marco Teórico de la investigación sobre la base de cuatro conceptos, a partir de los cuales analizaremos la problemática del diálogo y el conflicto entre un sector del magisterio organizado y representado en el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP) y el Ministerio de Educación (Minedu). Estos conceptos son conflicto social, conflicto magisterial, capacidad estatal y su vínculo con la burocracia, y democracia deliberativa. Conoceremos los enfoques teóricos que el autor asume pueden explicar de mejor forma el problema planteado.

En segundo lugar, se presenta el Estado de la Cuestión, a partir de la revisión realizada a la literatura más importante sobre los conflictos magisteriales con las instituciones gubernamentales en América Latina y el Perú. Toda esta literatura pone especial énfasis en el conflicto, en los actores, las causas que lo generan y los acuerdos, pero casi no se habla del diálogo institucionalizado como un factor para la reducción de los niveles de conflictividad.

La revisión tanto del Marco Teórico como del Estado de la Cuestión nos demuestran el vacío existente en la Academia. No se ha estudiado lo suficiente el papel que puede tener el diálogo institucionalizado no solo en la resolución del conflicto, sino también en la prevención y la transformación de este.

1.1. Conflicto, conflicto magisterial, capacidad estatal y democracia como conceptos clave

1.1.1. Conflicto Social

El conflicto ha estado presente desde siempre en la vida social y su interpretación ha estado sujeta a la perspectiva sociológica asumida por los investigadores que citaré. En tal sentido, las teorías del conflicto social las podemos clasificar en teoría del conflicto marxista, teoría del conflicto liberal, enfoque estructural funcionalista y enfoque de los Nuevos Movimientos Sociales.

Entre las teorías sociológicas conflictualistas, la teoría marxista del conflicto conceptúa a la clase social como el elemento fundamental. Silva resume de la siguiente manera su comprensión sobre este tema:

El marxismo concibe a la sociedad como cuerpo de organización integrado y dividido entre distintas clases sociales, con intereses enfrentados. Históricamente, en los diferentes periodos de la vida en sociedad, han variado las clases sociales: esclavos y patricios, siervos y señores feudales, proletarios y burgueses, etc., pero siempre la sociedad ha estado fraccionada en clases sociales con objetivos contra opuestos (Silva, 2008, p. 31).

Carlos Marx y Federico Engels plantean que el conflicto y, específicamente, las contradicciones de clase sirven para explicar no solo la naturaleza y

características centrales del capitalismo, sino también para entender la historia universal precedente. A decir de los autores del *Manifiesto Comunista*, “la historia de toda sociedad hasta nuestros días no ha sido sino la historia de las luchas de clases” (Marx y Engels, 1848, p. 25).

La otra teoría conflictualista es la sociológica liberal que parte de varios de los hitos del marxismo. Reconoce, por ejemplo, la división de la sociedad en clases, el papel determinante que tuvieron estas durante los siglos XVIII y XIX, pero, de a pocos, se va alejando del marxismo en el siglo XX cuando comienza a interpelar su centralidad. Entiende como insuficiente la perspectiva que pretende explicar *todos* los conflictos –si se reducen a su origen clasista- y considera una debilidad que no se hayan valorado lo suficiente los conflictos producidos al interior de una misma clase social.

Refiriéndose a por qué el conflictualismo liberal inicia sus reflexiones en el marxismo, Ralf Dahrendorf señala: “Nosotros hemos partido de Marx para esta investigación porque la formulación de su teoría de las clases es la primera -y como se ha demostrado entre tanto-, la única hasta hoy” (Dahrendorf, 1962, p. 161).

Para ser más precisos los conflictualistas liberales prefieren hablar de “grupos sociales” y no de “clases” cuando deben identificar a las partes contendientes en un conflicto o a la estratificación en la sociedad. “La noción de grupo, que tiene una escala más micro y por ello más comprensiva, no significa que en las

sociedades no haya clases sociales o, inclusive, conflictos entre ellas. Simplemente es una herramienta más apropiada (...)" (Silva, 2008, p. 32).

Dentro de las teorías sociológicas de la cooperación, encontramos a la estructural funcionalista que tuvo su auge desde la década del 40 del siglo pasado. El centro de su desarrollo estuvo en Estados Unidos y el énfasis lo colocaba en el cambio gradual, la cooperación y la estabilidad social y política. Era la ideología dominante durante el período de la guerra fría.

Sin embargo, los hechos sociales que remecieron diversas partes del planeta durante los 60 como el rechazo a la guerra en Vietnam, las guerrillas latinoamericanas, la Revolución Cultural china, los movimientos hippie y feminista, Mayo del 68, entre otros, pusieron en jaque la interpretación del estructural funcionalismo.

Talcott Parsons y Emile Durkheim citados en Wieviorka (2010) se inscriben en esta corriente de pensamiento. Ellos no se niegan a reconocer la existencia del conflicto, pero lo perciben como algo negativo, casi una anomalía. Por esa misma razón, digamos que circunscriben al conflicto, lo limitan y afirman la necesidad de una sociedad integrada por "normas, roles y valores".

En el enfoque de los Nuevos Movimientos Sociales, lo primero que debemos definir es la expresión "movimiento social". Para Tilly (2010) este "constructo político" combina tres elementos: 1. Campañas sostenidas de reivindicaciones colectivas en contra de determinadas autoridades; 2. Actuaciones políticas de

diferente naturaleza con un fin específico, incluyendo concentraciones públicas, mítines, vigiliyas y declaraciones en medios (repertorio); 3. Expresiones públicas de valor, unidad, número y compromiso (WUNC). Por cierto, los movimientos sociales no son fenómenos solo actuales, existen desde la segunda mitad del siglo XVIII.

Otros autores definen movimiento social tomando como base la “acción colectiva contenciosa”, describiéndolos como “desafíos colectivos planteados por personas que comparten objetivos comunes y solidaridad en una interacción mantenida con las élites, los oponentes y las autoridades” (Tarrow, 1997, p. 21). En esta definición son cuatro las propiedades, a saber: 1. Desafío colectivo; 2. Objetivo común; 3. Solidaridad; y 4: Mantenimiento de la acción colectiva

Adicionalmente, el término “nuevos movimientos sociales”, según Pleyers (2018), fue usado por Alain Touraine para caracterizar a los movimientos que surgieron a partir de 1960 y cuyas reivindicaciones poseían dimensiones más “culturales”. El mismo Touraine, luego de referirse al movimiento social como la “conducta colectiva organizada de un actor luchando contra su adversario por la dirección social de la historicidad en una colectividad concreta”, subraya que “jamás” deben separarse las “orientaciones culturales y el conflicto social” (Touraine, 2006, p. 255).

Entre estos nuevos movimientos, destacan los movimientos feminista, ecológico, pacifista, juvenil, antirracista, de consumidores y, también, el nuevo sindicalismo. De Souza (2001) indica que una de las novedades de los nuevos movimientos

sociales es que no rechazan la política, por el contrario, la amplían; la otra novedad es que cuestionan tanto la regulación social capitalista como la emancipación social socialista definida por el marxismo.

Con relación a los enfoques para la intervención en conflictos sociales, siguiendo a La Rosa y Rivas, identificamos cuatro: a). prevención, b). gestión, c). resolución y d). transformación de conflictos (La Rosa y Rivas, 2018).

Sobre la prevención, Fisas (1998) dice que es una manera temprana de actuar en situaciones evidentes o potenciales, mediante iniciativas que eviten comportamientos conflictivos no deseados. Objetivos: prever conductas indeseables, contener escalamientos y, de manifestarse el conflicto, conseguir que sus consecuencias se desenvuelvan en márgenes razonables.

La gestión de conflictos, por su lado, incide sobre el conflicto ya en desarrollo, usando métodos diversos como la mediación, el arbitraje o la conciliación; determinar qué mecanismo utilizar pasa por evaluar las condiciones esenciales del conflicto, en qué fase se ubica, su contexto y las características psicológicas de los actores (Ormachea, 2014).

El enfoque de resolución de conflictos plantea la solución de estos, subyaciendo que el hecho es negativo en sí mismo y debe suprimirse (Ormachea, 2014). Una mirada distinta y más compleja acerca de la resolución la encontramos en Wagner-Pacifi y Hall (2012), ellos -basados en perspectivas multidisciplinarias- conceptúan al conflicto negativa, pero también positivamente, porque podría

alentar el cambio social; incluso, dentro del enfoque resolutivo, incluyen a la denominada transformación de conflictos; ponen énfasis en los tipos de culminación de los conflictos y en asuntos claves, vinculados con la resolución, como son la violencia, temporalidad, espacialidad y lenguaje.

Transformación de conflictos es el cuarto y último enfoque, su desarrollo teórico y práctico posee mayor actualidad, John Paul Lederach es de sus principales difusores. Para Lederach (2009) los conflictos son oportunidades que posibilitan cambios positivos; atiende soluciones de coyuntura, pero no se restringe a ellas; su horizonte es de mediano y largo plazo; intenta producir modificaciones en términos personales, relacionales, culturales y estructurales.

Para este trabajo de investigación usaremos varias de las dimensiones de la teoría del conflicto del marxismo, principalmente, la que conceptúa al conflicto como un hecho presente permanentemente en la sociedad, más allá, incluso, de la voluntad de los individuos.

Empero, no nos parece conveniente reducir la explicación de las controversias en la sociedad ni a contradicciones de naturaleza estrictamente económica ni a enfrentamientos exclusivamente entre clases. Hay un sinnúmero de contraposiciones surgidas, en la segunda mitad del siglo pasado y durante la presente centuria que requieren interpretación y que elementos de los Nuevos Movimientos Sociales, sobre todo, nos pueden ayudar a explicar.

El enfoque práctico de manejo de conflictos utilizado está marcado por la prevención, en el sentido de eludir consecuencias destructivas, atendiendo de forma liminar coyunturas de tensión y buscando sortear procesos de recrudecimiento; también atiende al enfoque transformativo puesto que pretende producir cambios sustanciales en diversos niveles. En ambos casos el diálogo y la construcción de consensos son fundamentales, así como la posibilidad de incidir en la definición de adecuadas políticas públicas.

1.1.2. Conflicto magisterial

La expresión conflicto magisterial se refiere, de manera general, a las controversias que existen entre docentes y aparato estatal. Sigfredo Chiroque señala que este tipo de conflictos se desenvuelve al interior del sistema educativo enfrentando a dos sectores cuyos intereses son contrapuestos: los profesores, como conjunto social organizado que afirma su identidad en base a similitudes y diferencias; y, quienes se encuentran en la responsabilidad de la gestión gubernamental, asumiendo la representación y defensa de las posiciones o políticas públicas con las cuales se identifican (Chiroque, 2005).

Gindin (2011) describe a los conflictos magisteriales como un tipo de “conflictos de intereses”, indicando que son “conflictos políticos y laborales” suscitados entre sujetos colectivos ubicados en distintas posiciones en la sociedad, posturas que difieren estructural y coyunturalmente.

Se usan, además, otros vocablos como “conflicto entre gobiernos y docentes” (Palamidessi, 2003) o, para reseñar entornos más extensos, “conflictividad en educación” (Díaz, s.f.).

Conflicto magisterial es empleado también por Ameglio *et al* (2018), manifestando que los actores se ubican en él, conforme a sus “posiciones, intereses y necesidades”, en oposición o coincidencia.

Palamidessi (2003) organiza las clases de conflictos en tres grandes grupos: “económicos-corporativos”, cuando los reclamos son básicamente laborales (remuneraciones, negociación colectiva, pensiones, etc.); “políticos-corporativos”, cuya plataforma exige niveles de participación en la elaboración de las políticas públicas; y, “político-ideológicos”, concentrados en los modelos educativos, es decir en cómo se organizan estos con respecto a la gratuidad, el papel de las instituciones financieras internacionales, etc.

No deja de ser relevante la crítica al término “conflicto magisterial”, pues concentra su atención, solamente en una de las partes (los profesores) cuando - como ha quedado relatado-, por lo menos intervienen dos (gobierno o Estado). Sin embargo, por su difusión en la literatura y sencilla comprensión, será la expresión que esta investigación aplicará.

1.1.3. Capacidad Estatal

Durante el siglo XX uno de los temas más discutidos en política fue definir qué magnitud y fuerza correspondería tener al Estado. En las primeras décadas el Estado tenía poco poder, pero luego de las guerras mundiales, la Revolución rusa y la depresión económica, el orden minimalista fue reemplazado por uno con mayor presencia y energía en diferentes sectores; hacia fines de los ochenta e inicios de los noventa, la balanza se inclinó para el otro lado: la reducción del aparato estatal (Fukuyama, 2004).

Años después y luego de comprobarse las dificultades de la economía absoluta de mercado -que intentó reducir al máximo la participación del Estado en la sociedad-, se produjo un marcado interés por volver a estudiar las capacidades estatales.

Una investigación de Rey describe este último lapso así:

El fracaso del proyecto neoliberal en América Latina a fines del siglo XX se constituyó en una oportunidad para replantear la forma en que debía reconstruirse un centro de autoridad política, capacitado para gobernar los procesos complejos característicos de la sociedad actual (...). Con este telón de fondo, la discusión sobre la "capacidad del Estado", que había recobrado fuerza en las postrimerías del neoliberalismo, adquirió aún más importancia en la agenda académica y política (Rey, 2014, p. 117).

Grindle (1997) define capacidad estatal como la habilidad que permite desarrollar tareas públicas de manera efectiva, eficiente y sustentable. Repetto (2003) la describe como aquella aptitud de las instancias gubernamentales que sirve para implementar -mediante políticas públicas-, los más elevados niveles de valor

social; Rey (2014), como la destreza que debe caracterizar a los actores estatales en el objetivo de articular con los actores sociales, para materializar determinadas políticas públicas; mientras, Bertranou señala que capacidad estatal es la “aptitud de los entes estatales para alcanzar los fines que le han sido asignados interna o externamente” (Bertranou, 2015, p. 39). A decir de este mismo autor, cuando nos referimos a la capacidad estatal ingresamos al análisis de la “fontanería” de la actividad pública, a mirar el desempeño específico de las agencias estatales, la forma cómo proveen sus servicios y la calidad que posee cada uno de ellos.

Así como ocurre con otros conceptos, el de capacidad estatal tiene diversas manifestaciones, dimensiones o facetas. Entre las más conocidas se encuentran las capacidades técnicas, administrativas, institucionales y políticas (Grindle, 1997). Sin embargo, investigaciones más recientes comprimen estos componentes en dos fundamentales: capacidad administrativa u organizacional y capacidad política. La dimensión administrativa se vincula con el marco legal-institucional, la organización interna, personal, funciones (Rey, 2014); y, la dimensión política, -entendida como la facultad que permita desenvolverse en escenarios de conflictividad-, intenta armonizar intereses de los actores políticos y sociales relacionados con la política pública a implementar (Repetto, 2003). No se trata, entonces, de contar solo con el asentimiento o aceptación de una parte de la sociedad (casi siempre, las élites), sino, además, de recibir el acompañamiento -por lo menos relativamente consensuado- de los sujetos colectivos implicados (Rey, 2014).

Últimas indagaciones refieren que la defectuosa capacidad del Estado, así como las dificultades de representación en países con democracias frágiles, alientan la

multiplicación de conflictos que muchas veces se tornan violentos (Coronel, 2022).

Es la capacidad política, en sus distintas interpretaciones, la que utilizaremos sobremanera para el análisis en este trabajo. Su complementación con la manifestación administrativa de la capacidad estatal será también de considerable utilidad.

1.1.4. Democracia Deliberativa

Desde sus orígenes en Grecia, la democracia ha tenido diversos contenidos y animado discusiones teóricas con relación a las concepciones que la alimentan. Su historia es, entonces, bastante larga, aunque si la miramos como institución - hablando básicamente del sufragio universal-, diríamos que tiene relativa juventud.

Della Porta (2018) ha realizado un análisis de la evolución de la democracia partiendo de la concepción liberal y recogiendo, a partir de ella, un conjunto de cuestionamientos que afirman concepciones alternativas. En este último grupo se encuentran la democracia de participación o participativa y la liberal deliberativa e incluso la participativo-deliberativa, que incluye características de las dos últimas.

Con el objetivo de identificar el contenido democrático más afín a la presente investigación, concentraremos nuestra atención en algunas de las concepciones aquí anotadas.

Democracia liberal es aquella que respeta determinadas normas y procedimientos con la finalidad de que los ciudadanos ejerciten sus respectivas preferencias. Una de las garantías más importantes para la materialización de

esas preferencias son las elecciones, cuya trascendencia es explicada por Della Porta de la siguiente manera:

Las elecciones tienen un papel central para la definición de la democracia liberal (...). Democráticos son, pues, en esta concepción, aquellos regímenes que garantizan a todos los ciudadanos el derecho a voto. Elecciones libres y justas e instituciones constituidas por personal electo son consideradas como garantías indispensables para la democracia (Della Porta, 2018, p. 22).

Ahora bien, una indispensable particularidad de los procesos electorales en la democracia es su carácter competitivo, en condiciones de justicia y periodicidad. Esa distinción vinculada con la competencia nos acerca a otro enfoque de la democracia liberal que podríamos denominar *elitista* y que procederemos a evaluar.

Casi al finalizar la primera mitad del siglo pasado un economista –Joseph Schumpeter- obtuvo espacio en los estudios políticos porque desarrolló un “modelo economicista de la democracia” (Rodríguez, 2007). Su propuesta indicaba que la democracia era un sistema “en el que los individuos adquieren el poder de decidir por medio de una lucha de competencia por el voto del pueblo” (Schumpeter, 1996).

En otras palabras, lo fundamental era votar para elegir entre caudillos, sufragar en un mercado de supuesta “libre competencia”, en el cual cada votante solo consume ofertas políticas. Vidal de la Rosa (2010) denomina a este un “régimen oligárquico electoral” cuya esencia se encuentra en la acción de elegir.

Sin duda, las ideas de Schumpeter -si bien ayudaron a comprender de otra forma la democracia de su tiempo y espacio-, sustraían al ciudadano de maneras alternativas de proceder políticamente, dejando en las élites muchas decisiones principales.

El movimiento obrero y los movimientos sociales introdujeron en el debate democrático el requisito de la participación. Por estos motivos, desde el socialismo - pero también del liberalismo-, numerosos teóricos contribuyeron a delinear propuestas menos reduccionistas y más participativas (Vergara, 2005). Uno de los más destacados es Jürgen Habermas, autor de la “Teoría de la Acción Comunicativa”, quien afirma la falibilidad del conocimiento y desde allí fundamenta la necesidad de que las decisiones políticas adquieran legitimidad con la participación de la gente, en diálogo abierto y debate público (Habermas, 1999).

La democracia participativa trasciende a la liberal cuando pasa de la igualdad formal a la igualdad real, criticando a los supuestos “ciudadanos libres e iguales” que no son tales, por las evidentes “asimetrías de poder” fácilmente constatables en nuestras sociedades (Della Porta, 2018).

El término “democracia deliberativa” habría sido usado por primera vez en los años ochenta por Joseph M. Bessette. Se construye también como opción al esquema restrictivo y aristocrático de la democracia cuya razón de ser se encuentra solo en el voto (Díaz Del Castillo, 2013). Cohen, por ejemplo, la define como una “asociación en la que los asuntos se deciden mediante la deliberación pública de los asociados”, deliberación basada en la igualdad que apuesta a alcanzar el bien común (Cohen, 1989).

Al lado de la igualdad, a juzgar por Moscrop y Warren (2016), deben presentarse situaciones de equidad que faciliten la participación en la deliberación de las personas, según sus particulares circunstancias; es decir, tomar en cuenta a los más perjudicados, a quienes sufren las más grandes injusticias, siguiendo el principio de los intereses de todos los afectados.

Seyla Benhabib, usando la expresión “iteraciones democráticas” -entendidas como procesos mediante los cuales se producen discusiones, deliberaciones y debate público-, convierte al pueblo en *autor* de las normas que lo rigen, no solo en *sujeto* regulado (Benhabib, 2005). Esta perspectiva incluye la legitimidad como objetivo logrado luego de usar la deliberación.

Sin embargo, este modo de conceptualizar la democracia no ha estado exento de impugnaciones. Se ha criticado la enorme dificultad que existe para alcanzar consensos e incluso su impracticabilidad. A pesar de todo, la democracia deliberativa permite que los “afectados por una decisión deben poder participar en la discusión y tener idéntica oportunidad de expresar sus intereses” y así ayudar a gestionar mejor los conflictos (Negri, 2015).

Esta última idea, potente por su valía, es la que recogemos para el análisis de la presente investigación.

1.2. Estado de la Cuestión sobre diálogo y conflictividad magisterial en América Latina y el Perú

Los estudios sobre *diálogo y conflicto magisterial* no eran comunes en los predios de la investigación educativa. Casi siempre esta concentraba su atención en la calidad de la educación y el docente como individuo y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ha sido recién a finales del siglo pasado e inicios del presente que, desde instituciones internacionales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo, la Corporación Andina de Fomento, FLACSO y desde diferentes organizaciones nacionales se hicieron esfuerzos por comprender al maestro organizado sindicalmente y en su relación con el Estado como empleador (Loyo – Brambila, 2008).

1.2.1. Diálogo y Conflicto Magisterial en América Latina

El estudio realizado por Gentili (2005) da cuenta de que a partir de las “reformas estructurales” que se procesaron en América Latina surgió una mirada economicista y restrictiva de derechos. Los problemas generados por la deuda externa, el agotamiento del modelo de sustitución de importaciones, la crisis económica con su secuela de pobreza extrema, inflación y recesión, las dificultades para colocar los productos nacionales en el mercado internacional, contribuyeron a redefinir el rol del Estado en la economía y la sociedad, liberalizar mercados, impulsar políticas de privatización, reducir drásticamente el gasto público y flexibilizar derechos laborales. En la misma línea el autor considera, además, que la reforma educativa se convirtió en un “escenario de conflicto”, puesto que fue percibida por los docentes como una “amenaza a las conquistas y reivindicaciones alcanzadas durante los años inmediatamente anteriores” (Gentili, P. et. al. 2005).

Tomando en cuenta a diez países de América del Sur y Centroamérica (Brasil, Argentina, Chile, Uruguay, Perú, Costa Rica, Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala), Palamidessi (2003) evalúa los componentes de la relación conflicto y diálogo analizando, sobre todo, a los organismos sindicales. Usando el criterio comparativo es posible conocer las denominaciones de los sindicatos existentes, los años de fundación, su real representación, la cantidad de afiliados, si pertenecen o no a un sindicato más grande e incluso su pertenencia ideológica y política.

Las conclusiones principales de esta investigación, entre otras, permiten señalar que acaban “viejas certezas” de la profesión docente y estos pierden aceleradamente reconocimiento social, siendo ubicados como “perdedores” en las disputas que se produjeron; se afianza la crisis de representación sindical por el surgimiento de

nuevos espacios de negociación (descentralización), nuevos actores en el terreno educativo y desconfianza de la población; se modifica la identidad docente, pasando de la cercanía con el Estado y la práctica identificación con él a la obligación de resistir frente a sus amenazas; y, finalmente, se recomienda incluir a los sujetos docentes en los intentos de modificación posteriores sin colocar como argumento que eso podría hacer más lentos los cambios. Más vale incluirlos y demorarse, que excluirlos y poner en riesgo la sostenibilidad de las transformaciones (Palamidessi, 2003).

En la misma línea de análisis (sindicalismo magisterial en América Latina), Murillo (2001) ha realizado tal vez el estudio de mayor número de publicaciones sobre el tema (setenta y nueve), clasificándolos de la siguiente manera:

- Los trabajos que evalúan las posturas de los sindicatos sobre las políticas educativas.
- Los estudios que analizan la relación sindicato-gobierno, con especial atención en las condiciones de trabajo de los docentes.
- Aquellos que examinan, básicamente, las políticas educativas desde la perspectiva del Estado.
- Los que ponen más atención en las dinámicas y acciones de los sindicatos.

Lo interesante de este texto, además del número de publicaciones, es que incluye países de América Latina e incluso de otras partes del mundo. Las principales conclusiones van por el lado de señalar la importancia de la identidad política de los sindicatos en su relación con el gobierno, la incidencia de la competencia intrasindical (México, por ejemplo) y la competencia externa (Argentina, Venezuela, Chile), el contexto político que produce alianzas entre maestros y otros sectores sociales, etc.

Adicionalmente, debemos destacar que la mayoría de los estudios coinciden en establecer que:

pese a la importancia de los maestros y sus organizaciones en el funcionamiento y la implantación de las reformas educativas, la participación de aquellos que están organizados en la discusión y la definición de las políticas educativas e incluso en las de sus propias condiciones de trabajo, es limitada (Murillo, 2001, p. 129).

La fuerte vinculación con el Estado -explicada por su condición de primordial empleador-, junto con su intervención y poder en la comunidad, hacen de los profesores un sujeto social proclive a la politización que repetidamente seduce a los grupos políticos. Esa participación, a su vez, origina rivalidades intrasindicales que dificultan la unidad interna y el relacionamiento con las administraciones regionales y/o nacionales (Murillo, 2001).

1.2.2. Los estudios sobre la organización sindical del magisterio en nuestro país

Por otro lado, los estudios –aunque en menor número- se han dedicado también a conocer las reacciones sindicales en el Perú frente a la reforma educativa y/o la aplicación de determinadas políticas públicas. El hilo conductor de estos análisis ha sido examinar el desempeño de la organización gremial más importante del magisterio peruano: el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación del Perú (SUTEP).

En torno a cómo ha venido actuando la agremiación de docentes, Sigfredo Chiroque, tomando como referencia el lapso que va desde 1998 a 2002, examina profundamente las raíces y consecuencias de los conflictos magisteriales incluyendo una cronología muy completa. Detenerse en las raíces o causas es trascendental para

Chiroque, ya que el estudio incorpora los denominados componentes “culturales”, vale decir, aquellos que explicarían los conflictos por el hecho de que los maestros anhelan un modo de vida “consumista” y los sindicatos terminan siendo funcionales a esas demandas (Chiroque, 2005).

Por otra parte, Chiroque señala que: “Existe una interesante manera de interpretar el ‘conflicto docente’ en el Perú, con un enfoque que podríamos llamar ‘culturalista’, en la medida que asume como eje explicativo de la lucha magisterial, la necesidad culturalmente determinada de asumir específicos moldes de vida” (Chiroque, 2005, p. 109). Si bien este enfoque no es compartido por el autor de la investigación, como dice Chiroque “existe” y, por tanto, debe ser tomado en cuenta al momento de explicarnos los procesos de conflicto que han protagonizado el magisterio agrupado en el SUTEP y el Ministerio de Educación.

Sobre la conflictividad magisterial, aunque desde un enfoque totalmente distinto, nos habla también Uccelli (2006). Ella señala que cualquier cambio en el sector será incompleto –coincidiendo con investigadores extranjeros reseñados líneas arriba- si se involucra no solo al maestro o maestra de aula, sino además al magisterio organizado. Considera que uno de los principales objetivos a alcanzar cuando se impulsan reformas es tratar de convertir a los docentes en “aliados”, dándole posibilidad de participar en las decisiones de política educativa.

La investigación de Uccelli sobre el magisterio agrupado en el SUTEP y los retos que le toca afrontar pretende justificar la posibilidad mencionada basándose en la heterogeneidad del movimiento magisterial organizado y no organizado y, por otro lado, subrayando que una de las razones que genera desconfianza es el olvido del Estado con este grupo social realmente numeroso e importante (Uccelli, 2006).

Vargas (2005) analiza a los docentes, a través del SUTEP, desde una perspectiva más política, en su relación con el Estado (“agencia crítica”) y en su complejo entramado interno, examinando los actores y sus contiendas. El maestro pasa de ser un modernizador a constituirse en un permanente cuestionador del estado de cosas vigente y, en ese devenir, transita hacia la configuración de un sindicato de carácter clasista, luego de un largo proceso de redefiniciones, hasta ideológicas.

El autor se desplaza por la historia del gremio, dividiéndola en etapas, ahondando en las contradicciones que existían (y existen) en su interior, sin obviar el surgimiento y evolución de las facciones detractoras, entre ellas las ligadas a Sendero Luminoso. Concluye calificando como “histórica” la contradicción entre los profesores y el Estado, así como compleja la constitución del sindicato, en el cual Patria Roja ejerce predominio, aunque con no pocas debilidades; afirma que el papel de los maestros no es más solo formador, sino que simpatiza con la necesidad del cambio social, emancipador.

Focalizado en el centro del país, Quinto (2007) pasa revista al conflicto dentro del SUTEP, también con mirada política e incluso partidaria. Pone acento, además, en los problemas de representación, basado en el apoyo que tuvieron en Huancayo algunas paralizaciones durante el primer quinquenio del 2000 y, usando como evidencias los resultados de algunas encuestas. Concluye introduciéndose en lo identitario del sindicalista de la región central, mencionando que sobresale su condición de “militante” por sobre otras de sus singularidades; y, estableciendo disparidades entre las “pasiones” de los directivos y los profesores de base.

Tanto González (2021) como Grompone (2021), haciendo parte de un conjunto de escritos que procuran interpretar lo qué pasó en las elecciones generales peruanas últimas, evalúan a Pedro Castillo y, en él, a lo que significa el docente y el movimiento magisterial actuales.

González recoge puntos de vista de profesores de regiones y traza consideraciones sobre cómo, poco a poco, el entonces candidato chotano fue forjando una relación de identificación con sus colegas pues era considerado “uno de los suyos”, al ejercer la docencia, trabajar la tierra y dedicarse a las actividades ronderiles, tres condiciones fuertemente positivas en varias partes del país; luego aporta reflexionando acerca la huelga de 2017 y lo que ella implicó en las pugnas internas del sindicato (González, 2021). Grompone ingresa por rutas análogas, resaltando lo político – electoral, la situación de los sujetos colectivos y sus batallas dentro del profesorado en 2017, la gestión y evolución de las rondas campesinas, las recientes transformaciones en el mundo rural, así como explicaciones de las adherencias logradas por Castillo en la segunda vuelta presidencial (Grompone, 2021).

Finalmente, si bien se ha investigado el diálogo y el conflicto magisteriales en América Latina y el Perú, en los últimos años el diálogo no ha sido evaluado ni desde la perspectiva del SUTEP ni desde la perspectiva de la respuesta del sector Educación, máxime si desde el 2015 el Ministerio de Educación cuenta con una Oficina de Diálogo dedicada a gestionar los conflictos educativos en general y docentes en particular.

CAPÍTULO II

El maestro, el SUTEP, sus dificultades y sus luchas

2.1. Breve descripción del docente peruano

Desde la segunda mitad del siglo XIX la idea del progreso ha estado presente en el Perú, principalmente en las sociedades andinas. La tensión entre mantener las tradiciones culturales y adaptarse a la “civilización”, atravesó a las comunidades durante mucho tiempo; adaptarse era una manera de encaminarse en la ruta de ese progreso. La escuela se convirtió en un mito que, sin dejar de ser, de alguna manera, alienante, fue también intensamente democratizador (Degregori, 2014).

Como parte de la escuela, el maestro asumió el rol de preceptor, un profesional convertido en apóstol de la enseñanza, el encargado de guiar la formación de niños y adolescentes de todo un pueblo. Claro que esta actuación formaba parte del “proyecto civilizatorio de las élites liberales” (Vargas, 2005) que aspiraban a, otra vez, democratizar la sociedad peruana. Estamos hablando de la primera mitad del siglo XX.

Entrados los años cincuenta y junto a la masificación de la educación, así como la migración y la crisis del poder oligárquico, el docente peruano fue cambiando su papel. No podía ya replicar el mensaje de un Estado que iba descuidando su responsabilidad, abandonando muchos de sus compromisos con la educación básica y superior; si quería seguir afirmando su liderazgo social, necesitaba trasladar a sus alumnos y comunidad un discurso acusatorio, fustigador de lo que se constataba en la cotidianeidad. El profesor -y el magisterio, en general- pasan a convertirse en una

especie de “agencia crítica”, aquella que Vargas (2005) define como “proceso activo de cuestionamiento” de la realidad.

Es verdad que a la fecha los profesores carecen del peso específico y la relevancia que tuvieron décadas atrás, la propia educación ha cedido algo de su potencia como instrumento de movilización social y obtención de estatus superior, empero en determinadas circunscripciones, sobre todo rurales y populares, muchos docentes poseen un reconocimiento positivo, tanto que podrían identificarlo como un “héroe cultural” capaz de incidir en el presente y futuro de sus alumnos y las condiciones que los rodean. Esta aseveración, sugerida por Gonzáles y Moscoso (2021), sirve también para explicar los últimos resultados electorales presidenciales en nuestro país.

2.2. Precedentes gremiales del SUTEP

Una organización sindical -como otras de la sociedad- no nace de manera automática, sigue un proceso de gestación a través del cual va madurando hasta llegar a dar frutos. En el caso del SUTEP, según Chiroque (2005), existen antecedentes que él denomina de “gremialismo asociativo-mutual” que se inicia en 1884 con la fundación de la Sociedad Fraternal de Profesores, un grupo de profesores de Lima integrado para alcanzar solución a las dificultades más sentidas del magisterio, entre ellas, las de vivienda y salud.

En 1895 se constituye la Sociedad de Preceptores de naturaleza colaborativa y formativa, motivados por la convocatoria de los docentes capitalinos Severano Galindo y Juan Goytozolo (Chiroque, 2005).

Pero el esfuerzo más consistente de carácter asociativo lo encontramos en 1912 cuando, sobre la base de la Liga Nacional de Primera Enseñanza (1902), se funda la Federación Nacional de Preceptores (FNP) que, un año después, tenía 52 núcleos de

base (Chiroque 2005). Las distintas escuelas normales que se promovían permitieron la conformación de asociaciones, una de ellas liderada por el maestro José Antonio Encinas (1905). Ya desde estos tiempos hubo interés gubernamental en subordinar los espacios organizativos docentes, tal como ocurrió en 1924 cuando Augusto Bernardino Leguía alentó la instauración de la Asociación de Maestros de Segunda Enseñanza (secundaria).

De a pocos, el asociacionismo mutualista va permitiendo el ingreso del sindicalismo. Las experiencias internacionales y la fuerza que adquieren los partidos de masas surgidos a partir de 1930 hacen que los sindicatos ingresen al terreno magisterial. No hablamos de un sindicalismo combativo o confrontacional sino de otro más bien, principalmente, dialogante e interesado en armonizar las posiciones de trabajadores y patronal. Es lo que Vargas (2005) y Chiroque (2005) llaman el período del “sindicalismo amarillo”, en el cual sobresale el accionar del Partido Aprista Peruano.

En 1931 aparece la Federación de Maestros del Perú, en 1935 la Asociación de Maestros de Segunda Enseñanza y en la década del 40 vuelven a surgir las asociaciones nacionales de profesores de educación primaria (ANPEP), secundaria (ANPES), educación técnica (ANPET) y educación física (ANPEF). Son los tiempos ya de presentación de pliegos de reclamos y jornadas de protesta combinadas con formación profesional o pedagógica (Chiroque, 2005).

Otro sindicalismo hizo su aparición años después. Representado por el Partido Comunista – Unidad, enarbolando posturas de “sindicalismo clasista” -más contradictorio con la patronal estatal- (Vargas, 2005), las asociaciones del párrafo anterior se fueron convirtiendo en sindicatos. En 1956 se formó el Sindicato de

Profesores de Educación Primaria (Sinpep) y en 1964, el Sindicato de Profesores de Educación Secundaria (Sinpes).

Estas transformaciones no se procesaban al margen de una aguda batalla por la hegemonía. Militantes del Partido Aprista Peruano y militantes comunistas se esforzaban por consolidar su influencia al extremo de montar cada grupo su respectiva Federación Nacional de Educación Primaria (Fenep).

Paralelamente, capitalizando el descontento de bases en distintos territorios del país, las agrupaciones opositoras (conformadas por sectores que recibían la influencia de Patria Roja y Sendero Luminoso) animaban la gestación del Frente Clasista Magisterial (FCM) y del Comité Magisterial de Unificación y Lucha (Comul) (Vargas, 2005). Es a través de los Comul que el movimiento magisterial vuelve a sacudirse y permite la realización del congreso nacional que daría origen al SUTEP.

2.3. Fundación e intensa movilización sindical

Impulsadas por el Comul se realizaron en varios lugares protestas que reclamaban un conjunto de reivindicaciones. Sus logros eran menores si se comparaban con las consecuencias de maestros despedidos y el incumplimiento de lo acordado con las autoridades. Eran los tiempos de la primera fase del gobierno militar que encabezaba Juan Velasco Alvarado; eran los tiempos también de las deportaciones como forma de descabezamiento de los movimientos sociales existentes e intimidación de las masas que reclamaban (Thorndike, 1997).

Del 2 al 6 de julio de 1972 se realiza el congreso fundacional del SUTEP en Cusco, exactamente en las instalaciones de la Universidad San Antonio de Abad. Es la parte final de la confluencia de luchas avivadas por los Comul (Quinto, 2007). Participan delegados pertenecientes a un amplio arcoíris ideológico y político: integrantes del

Partido Aprista Peruano, Acción Popular, Democracia Cristiana, Patria Roja, Sendero Luminoso, Partido Comunista – Unidad, velasquistas, cristianos y una nutrida proporción de maestros no partidarios (Vargas, 2005).

El evento culminó el 6 de julio eligiendo a Horacio Zeballos Gámez como secretario general luego de una disputa cargo por cargo que Patria Roja no logró coronar (Thorndike, 1997). Las características que tomó el gremio en adelante han sido explicadas por Chiroque (2005) de esta manera:

- (1) Se asumía formalmente el enfoque sindical; (2) Se hacía opción explícita a un enfoque clasista de sindicato; (3) Se consideraba a los maestros como trabajadores;
- (4) Los gremios de diversos niveles educativos se organizaban en un solo sindicato;
- (5) Se generó el hábito de diseñar anualmente un “Pliego de Reclamos” y una “Plataforma de lucha”; (6) Los maestros asumían como suyas las formas de lucha de la clase trabajadora (Chiroque, 2005, p. 142).

Además, se advierte un rasgo influenciado por la mirada estrictamente clasista que dejaría su huella por muchos años más: la separación entre el quehacer sindical y la exploración pedagógica. Es cierto que en 1974 se lleva adelante el Primer Congreso Pedagógico Nacional del SUTEP, empero las tesis aprobadas son, sobre todo, repeticiones de ideas generales con relación a la educación en las cuales se ratifica la imposibilidad de transformarla mientras permanezca intocado el capitalismo (Chiroque, 2005). Una señal clara de la escisión labor sindical – trabajo pedagógico la observamos al conocer que el Segundo Congreso Pedagógico Nacional se llevó adelante en 2002, en tanto que esfuerzos similares fueron emprendidos por sus respectivos sindicatos o federaciones en México, Brasil y Colombia durante la década del noventa (Murillo, 2001).

La etapa inmediatamente posterior a su fundación es denominada por algunos investigadores -recogiendo la lectura de varios de sus dirigentes- como “heroica” (Quinto, 2007). Son períodos de intenso enfrentamiento con la dictadura militar tanto de Velasco como de Morales Bermúdez, acoso policial, detenciones, centenas de internamientos en penales y cuarteles como El Sepa y el Potao, un martirologio que encumbra a muchísimos directivos magisteriales como figuras de la política nacional con destacada aceptación popular, entre ellos, al secretario general, Horacio Zeballos.

Como formas de acumulación se realizaron no pocas jornadas que desembocaron en dos grandes huelgas generales indefinidas. La primera comenzó el 8 de mayo de 1978 y duró 81 días, terminó instalándose una mesa de negociaciones y firmando un acta de compromisos que incluía aspectos económicos, político-sindicales (reposición de despedidos) y demandas sociales como la reapertura de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, La Cantuta. La segunda arrancó el 4 de junio de 1979 para reclamar que se cumplan acuerdos del año anterior; fue más larga (118 días) y más violenta por lo represivo, aunque con pocos logros; obligó al sindicato a replegarse con alto costo de despedidos y detenidos (SUTEP, 18a).

2.4. Institucionalización y consolidación sindical

Con la terminación del gobierno militar y la llegada de los gobiernos elegidos democráticamente se abre un ciclo político que le brindará al sindicato grandes posibilidades de afianzamiento.

En América Latina una ola insurgente impactaba en el crecimiento de las izquierdas nacionales. Lo juntado como expresión de simpatía popular, podría verse reflejado electoralmente en el proceso convocado para 1980. Y así fue.

No obstante haber fracasado el afán unitario, los votos que apoyaron a las candidaturas izquierdistas superaron el 13 % en el Parlamento y rozaron el 20 % para la presidencia (Thorndike, 1997). Horacio Zeballos -candidato presidencial del UNIR- llegó en quinto lugar, logrando más de 130 mil adhesiones.

Sindicalmente, los ochenta trajeron, del mismo modo, victorias. La tercera huelga general indefinida (1984) permitió conquistas cuya trascendencia es aún recordada; se consiguieron aumentos, nombramientos, descuentos para cuota sindical y, además, el ansiado reconocimiento legal y la administración de la Derrama Magisterial, del CAFAE-SE y el Centro Recreacional Huampaní. Esta protesta fue el antecedente de la promulgación de la Ley N° 24029 o Ley del Profesorado. Era el gobierno del arquitecto Fernando Belaúnde Terry (SUTEP, 18a).

Posteriormente en 1986, 1988 y 1990 ocurren la cuarta, quinta y sexta huelga nacional indefinida. Lo ganado en cada movimiento fue distinto, destacando las modificaciones a la Ley del Profesorado con la Ley N° 25212 y su reglamento que mejoraban la norma precedente (Vargas, 2005). Primer quinquenio gubernamental aprista.

2.5. El SUTEP durante Alberto Fujimori. Primeras manifestaciones de la crisis de representación

Once ministros y ministras ejercieron la cartera, la mayoría de ellos orientados por una política de “modernización educativa” que no tuvo al docente como aliado, sino casi como enemigo. Fue, prácticamente, una contradicción constante ejercida durante los diez años de gobierno fujimorista.

La interrupción dictatorial de 1992 facilitó las reestructuraciones que se afianzaron con la promulgación de la Constitución de 1993, entre ellas los afanes de privatización (Vargas, 2005).

De acuerdo con Chiroque (2005) destacaron como disposiciones del sector:

- Presupuesto educativo con incrementos y reducciones considerando la circunstancia política y/o electoral.
- Disminución en términos reales del salario docente.
- Modernización basada en las orientaciones del Banco Mundial (BM) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).
- Traslado de las responsabilidades educacionales a los gobiernos locales “con rasgos privatizantes”.
- Otras iniciativas destinadas a beneficiar la inversión privada en educación (Decreto Legislativo N° 882, v.g.)
- Cambios curriculares y pedagógicos asentados en el enfoque constructivista.
- Iniciativas contrarias al ejercicio sindical relacionando a dirigentes y profesores con la actividad “terrorista”.

Para facilitar la ejecución de las reestructuraciones aludidas y desarrollar en mejores condiciones la apuesta neoliberal, Fujimori desplegó un agresivo plan de satanización de buena parte del movimiento social, incluido el magisterial. Vargas (2005) explica esa circunstancia en este tono:

“Desde la perspectiva del Estado, el maestro, uno de sus principales agentes, era percibido como una amenaza potencial, un enemigo interno. Que un maestro fuese especialmente crítico a la política estatal lo convertía de manera automática en

sospechoso de colaborador, simpatizante y hasta miembro de Sendero Luminoso” (Vargas, 2005, p. 22).

Ahora bien, negar que en los primeros años de esa década hubo una fuerte ofensiva del terrorismo senderista por sujetar a sus propósitos al profesorado, sería como intentar ocultar el destructivo efecto de la violencia que cobró la vida de centenas de víctimas durante el momento más cruento de la guerra interna.

La doble embestida sufrida por el magisterio -desde el aparato estatal y el senderismo- produjo el llamado “período de reflujo” (Quinto, 2007) y la aplicación táctica de “resistencia activa” (SUTEP 18a). Sin embargo, en los albores del fujimorismo hubo de producirse la séptima huelga nacional, una larga paralización que redituó ciertas ventajas remunerativas, básicamente.

Cuenca (2020) ubica en 1993 la creación del Comité Nacional de Reconstitución y Reorientación (Conare), aunque otras lecturas focalizan la primera “reconstitución” en los sesenta, con el profesor Germán Caro Ríos y el ya citado Frente de Clasista Magisterial.

Mal haríamos en dejar de mencionar que la aparición de corrientes críticas a la conducción se haya debido solamente a los ataques que por partida doble recibió el sindicato. Esos son aspectos externos del problema; hay razones internas, errores propios que tienen su cuota de reprochabilidad, tal y como lo asume Patria Roja en sus documentos al hacer un balance de su manejo gremial.

2.6. Retorno a la democracia. Visibilización del Conare y el factor Derrama Magisterial.

Caído el régimen fujimorista -con la actuación masiva y protagónica de contingentes sutepistas y otros-, durante el breve período de transición de Valentín Paniagua, el

SUTEP vuelve a ser el “interlocutor válido de los maestros ante el gobierno” (Quinto, 2007). Se recobran beneficios, amplía el número de contratados y nombrados y se otorga una bonificación económica (Chiroque, 2003).

En el lapso que correspondió a Alejandro Toledo, la situación fue cambiando. Favorecido por el apoyo de miles de profesores que aceptaron la oferta electoral de duplicarles el sueldo, Toledo alcanzó la presidencia con enormes expectativas del magisterio nacional designando como primer ministro de Educación a Nicolás Lynch, un docente universitario que promovió ciertos cambios en el sector y que antes había militado en el Partido Unificado Mariateguista (PUM), grupo de izquierda alternativo a Patria Roja. Desde el ministerio, Lynch habría desplegado una operación contraria a Patria Roja en el sindicato (Vargas, 2005).

Ocurrió que la promesa electoral demoró en concretarse y las expectativas se transformaron en demandas. El nuevo ministro de Educación, Gerardo Ayzanoa, estableció cordiales lazos con la dirigencia, pero no pudo sortear la octava huelga nacional que estalló el 12 de mayo de 2003. Fueron cuatro semanas de lucha que, de a pocos, logró reunir y movilizar a un sector que había permanecido medianamente sosegado por años. La reacción del toledismo implicó endurecerse, declarando el estado de emergencia sin renunciar al trato directo. Los reclamos concluyeron suscribiéndose un acuerdo de 40 puntos, uno de los cuales, por supuesto, sería la aprobación de un cronograma para la duplicación del sueldo de los profesores hasta 2006 (Chávez, 2012; SUTEP, 18a).

Es en estas circunstancias -fruto de un largo decurso de acumulación- que se hace visible el Conare. Primero como “bases clasistas, democráticas y progresistas” con la presencia del senderismo y otros grupos como Pukallacta y el Partido Democrático

Descentralista (PDD, exPUM), y luego ya mayoritaria y hegemónicamente orientados por los primeros. Aquí se ubica el momento de la “segunda reconstitución” dice Vargas (2005). Sobre este acontecimiento Saravia (2021) agrega apuntes ligados a cuestiones de carácter ideológico, enfatizando el “clasismo” como posición contraria al oficialismo dirigencial “conciliador” y excesivamente dialogante.

Quien lidera la tendencia crítica es el profesor Robert Huaynalaya Camposano, egresado del ISP “Teodoro Peñaloza” de Chupaca, Huancayo (Quinto, 2007), provincia en la que, precisamente, se decide lanzar una huelga para el 14 de mayo de 2003 que, como ya registramos, es anticipada por el CEN del SUTEP y sus bases.

El llamamiento a la paralización desde el 14 de mayo comienza a fines de marzo de ese mismo año convirtiéndose en la “primera manifestación pública” del Conare (Grompone y Peña, 2021). Llegada la fecha de inicio, el bloque se inserta a través de algunos comités provinciales del sur y centro del país.

La particularidad de este agrupamiento es su “carácter confrontacional”, tanto en el lenguaje como en las acciones, así lo demostró en las semanas que se mantuvo en huelga -incluyendo los días adicionales al levantamiento comunicado por la dirigencia oficial, a la que calificó de “traidora”-, y en las protestas con epicentro en Ayacucho del año siguiente (Vargas, 2005).

Un elemento central del discurso agresivo de los seguidores de Huaynalaya y el Conare era la administración de la Derrama Magisterial. Hemos apuntado que desde 1984 esa institución se reflota, estabiliza y logra fortalecerse y crecer como entidad previsional.

Se define como una “institución de Seguridad Social privada, perteneciente a los maestros que trabajan en las instituciones educativas del Estado”, gestionando sus

aportes para proporcionarles, al término de su vida laboral, montos de retiro u otras subvenciones en caso de invalidez o fallecimiento. Mencionan afiliar a “más de 280 mil docentes de todo el país” (Derrama Magisterial, s/f).

A setiembre de 2021, de acuerdo con información de la Superintendencia de Banca y Seguros (SBS), sus activos se valorizan en 2,857 millones de soles y sus ganancias llegaron a la misma fecha, el último año, a 33.9 millones de soles (Gestión, 2022). Obviamente esos recursos se logran porque la entidad tiene, además, participación en la administración de una cadena de hoteles, proyectos inmobiliarios, librerías Crisol, entre otros negocios.

En el directorio participan representantes, mayoritariamente, del SUTEP, del Sindicato de Docentes de Educación Superior (Sidesp) y del Ministerio de Educación. La SBS realiza una exhaustiva supervisión desde 1995. Uceda (2010) consignó una frase atribuida a un expresidente de la SBS sobre el gobierno de la Derrama Magisterial: “La verdad es que los espulgamos varias veces y no encontramos irregularidades, sino un manejo eficiente”.

Con todo, el cuestionamiento sobre este asunto es duro y persistente. Chiroque (2005) lo llama una “exterioridad en disputa”, vale decir un aspecto en controversia entre las corrientes ideopolíticas que pugnan al interior del magisterio.

2.7. IX y X Huelga Nacional. Profundización de la crisis de representación. Contexto previo a 2017

Según el Conare, la novena huelga nacional fue la que tuvo como foco Ayacucho en 2004, pero siempre con el liderazgo nacional de Robert Huaynalaya. Agrupó a sectores disidentes, sin lograr siquiera respaldo mediano; lo que sí mostró en marchas

y tomas de local fue un alto nivel de violencia en contra de locales públicos e inclusive de instalaciones de la Derrama Magisterial (Vargas, 2005).

El SUTEP hace una distinción y entiende que la novena huelga empezó en julio de 2007, un día antes de conmemorarse el día del maestro, durante el segundo gobierno aprista.

Cierto es que los nuevos cinco años de política educativa de García tuvieron luces que mostrar: planes piloto (descentralización, por ejemplo), ingentes recursos para mejorar la infraestructura, programas nacionales de innegable repercusión (Pronama -alfabetización-, Pronafcap -capacitación docente), becas para alumnos sobresalientes, acreditación y la mantención de un solo ministro durante la mayoría del tiempo (Uccelli, 2011). Mas, el error estuvo en forzar la dación de una norma que altere la Ley del Profesorado -legado del primer aprismo-, no solo sin diálogo sino en contra del magisterio nacional. Esta tensión, llevada al extremo por declaraciones presidenciales (llamó a los profesores “comechados”), estimuló la novena huelga.

De esa confrontación sindicato-gobierno resultó la Ley de Carrera Pública, legislación que iría asentándose, incluso por encima de la ya afectada resistencia gremial.

La décima huelga nacional sucedió en setiembre de 2012 con Ollanta Humala. Por supuesto que las modificaciones de la normatividad docente estaban en el pliego de reclamos, además, los pedidos reivindicativos como el aumento de remuneraciones, bonos por preparación de clases, subida del presupuesto para el sector Educación hasta el 6 % del PBI, etc. (Chávez, 2012).

Conforme a la lectura del SUTEP (18a), el acatamiento rebasó el 85 % en todo el país, lográndose la instalación de una mesa de trato directo con el Ministerio de Educación que abordaría varias de las peticiones. Se incrementó la asignación

presupuestal para el sector en 2013, beneficios por 20, 25 y 30 años de servicios, 30 % por preparación de clases y un pago de excepción por S/. 300 (Chávez, 2012). El diálogo dirigido a cambios en la la Ley de Reforma correría por cuerda separada.

Ahora, este proceso huelguístico tuvo al lado otro que lo antecedió. Nos referimos al empujado por el Conare (Zenón Pantoja, Efraín Condori), iniciado en julio de 2012, una huelga larga (60 días) suspendida sin resultados. Investigadores como Cuenca (2020) entienden que en ese lapso no hubo una sino dos huelgas (Conare – Proseguir y Conare – Acuerdistas), evidenciándose la división sufrida por Sendero Luminoso años atrás. Más adelante haremos una breve mención acerca de las características de estas protestas.

Sigue observándose, entonces, un progresivo deterioro en la capacidad de representación del gremio oficial; si bien es cierto la convocatoria se mantiene -sin el mismo vigor de antaño- cada vez se hace más ardua la tarea de eludir la amenaza de corrientes críticas que van ganando adeptos mayormente en provincias.

No es un lecho de rosas, las fracciones disconformes tienen que lidiar con sus propios antagonismos internos, en muchos casos llegando al extremo de separaciones definitivas.

En esa ruta de unidad y lucha, otro de los grupos -distante del Conare y del CEN, conformado por asociados de diferentes provincias- intenta alcanzar la institucionalización en 2012, primero como Federación Nacional de Educadores del Perú (Fendep) y luego como Federación Nacional Magisterial del Perú (Fenamag), en ambos casos su inscripción en el Registro de Organizaciones Sindicales de Servidores Públicos ROSSP del Ministerio de Trabajo, sería anulada.

Pasada la décima huelga, con nueva legislación aprobada, sucede el tiempo de la implementación que asumiría la gestión de Jaime Saavedra. Las tendencias sindicales se desenvuelven entre el diálogo y la reorganización interna. El CEN del SUTEP efectúa jornadas de protesta y algunos paros nacionales, mientras entre mayo y junio de 2015, el Conare acata una huelga apoyada en instituciones educativas pertenecientes a más de ocho provincias del país. Piden estabilidad laboral, reposición de profesores cesados (interinos) y elevación del piso salarial. Sin victorias que enseñar, la huelga debió levantarse.

En julio de 2016 llega al gobierno Pedro Pablo Kuczynski. Su oferta más atractiva para el universo de profesores fue incrementar la base mínima salarial a S/. 2000 y otras mejoras graduales de remuneraciones y pensiones. La promesa aparece en el compromiso “Todos por una mejor educación”, firmado el 30 de mayo entre PPK, Martín Vizcarra y Alfredo Velásquez, secretario general del SUTEP.

Pronto, este ofrecimiento y su cumplimiento se convertirían en bandera de cada uno de los movimientos ya existentes al interior de la docencia. Iban germinando las condiciones para una batalla nacional. Simultáneamente se notaba un agotamiento en el magisterio frente a la aplicación de herramientas de gestión o programas como el PELA (Programa Estratégico de Logros de Aprendizaje) y Semáforo Escuela que algunos consideraban un tipo de “presión”, así como un gran temor por el inicio de las evaluaciones de desempeño docente que eran relacionadas por sus opositores como antesalas de “despido”.

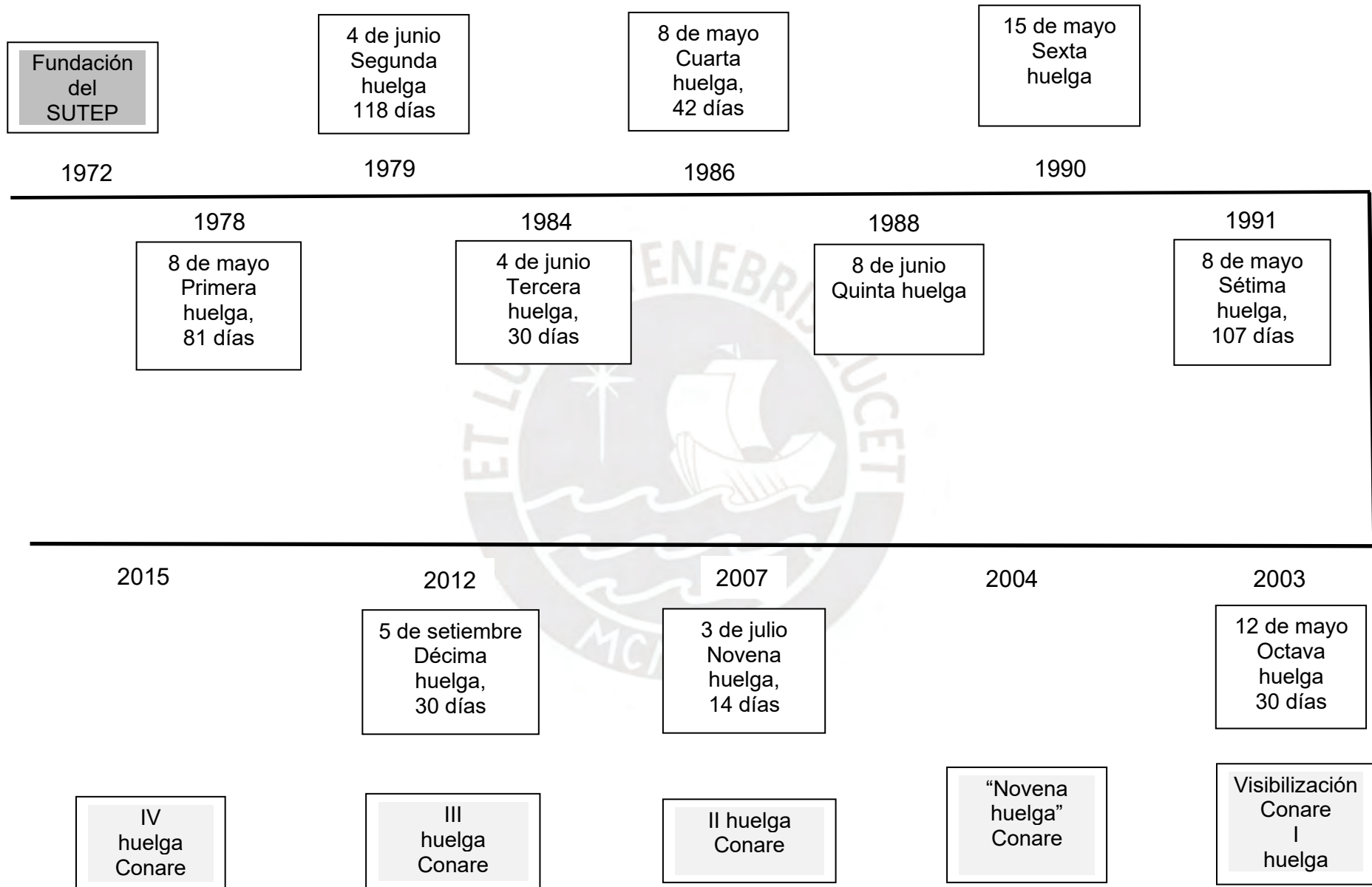
Desde el punto de vista institucional el Ministerio de Educación comenzaba a recibir reproches -en algunos casos masivos- por la materialización del Currículo Nacional de Educación Básica. Sus detractores señalaban falsamente que el documento de

política educativa “promovía la ideología de género y la homosexualidad”, además de “destruir el concepto de familia” (EL PAÍS, 2017).

2016 no estuvo exento de protestas. El CEN desplegó movilizaciones, los SUTEs regionales de Cusco y Arequipa, paros y el Conare (renombrado como “Bases Regionales del SUTEP”) también paralizaciones. Era evidente que el SUTEP atravesaba por su más pronunciada crisis de representación y las circunstancias - internas y externas- avizoraban algún desenlace. Lo que ocurrió en 2017 es ya historia conocida.



Línea de tiempo: huelgas magisteriales



CAPÍTULO III

Conflictividad magisterial entre 2015-2016

La conflictividad magisterial -entendida, en forma amplia, como la confrontación de intereses entre profesores y Estado y, para este estudio, entre el aparato estatal y el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SUTEP-, se manifiesta de distintas maneras. Chiroque (2005) las llama “medidas de lucha”, expresión de uso común en el lenguaje dirigencial del sindicato de maestros y otros trabajadores.

A lo largo de la existencia de su organización, los docentes han llevado adelante acciones de protesta, tales como: marchas o movilizaciones, huelgas, paros, bloqueos de vías, plantones, tomas de locales, vigiliadas, etc. En los últimos años, nuevas maneras de reclamo han hecho su aparición, por ejemplo, el dictado de clases en las calles o mecanismos de vinculación más permanentes y masivos con las madres y padres de familia, sobre todo en períodos de agudización de las contradicciones (Chiroque, 2005).

En el transcurso de 2015 casi una decena de marchas y jornadas de lucha acontecieron, aunque no todas vinculadas con el sector Educación. Específicamente, en enero, las acciones en contra del nuevo régimen laboral juvenil que motivaron sucesivas movilizaciones de jóvenes estudiantes y trabajadores recibieron el apoyo del SUTEP. El CEN aprobó por lo menos un par de acciones, insertando en su plataforma: “Solidaridad con la lucha de los jóvenes en contra de la Ley Pulpín” y “Derogatoria de la ley 30288 que esclaviza y sobreexplota el trabajo juvenil”.

También en enero se inició el proceso de cese de los denominados maestros interinos, vale decir docentes que dictaban clases sin tener título profesional o

pedagógico. Cerca de diez mil profesores fueron retirados de sus plazas, las mismas que serían cubiertas por personal contratado. Pronunciamientos y documentos en oposición a esta decisión del Minedu se aprobaron en el sindicato, sin embargo, la entidad no cedió en su determinación.

A pocas semanas de iniciado el año escolar, el Comité Ejecutivo Nacional promovió la convocatoria a una jornada de protesta en todo el país para el 8 de abril de 2015. Si bien, inicialmente, se anunció la realización de un paro, el acuerdo se modificó y los maestros solo marcharon, agregándose a las bases de la CGTP que ese día salieron a las calles.

La plataforma reunía aspectos como la modificación del modelo económico, el irrestricto respeto a los derechos laborales de docentes y trabajadores en general, el rechazo a la privatización de las instituciones educativas mediante las Asociaciones Público Privadas (APP), más financiamiento para la educación, incremento de sueldos y pensiones (estas últimas “congeladas por más de doce años”, decía el sindicato), mejora del piso salarial, nombramiento de contratados, reincorporación de profesores interinos, cumplir con el pago de la deuda social y evaluación docente basada en el desempeño, como lo prescribe la ley de reforma magisterial. Un surtido grupo de reivindicaciones de connotación económica, política y laboral.

Ya para el mes siguiente, la Asamblea Nacional de Delegados (AND) sí definió llevar adelante el paro. Encabezados por Hamer Villena, su secretario general, representantes de distintos sutes departamentales ratificaron el acto de protesta para el jueves 12 de mayo. Era la IV AND en el período del CEN del SUTEP que iba del 2013 al 2016.

Las exigencias sindicales fueron similares a las de abril, destacando la defensa de la educación pública, la mejora de remuneraciones, un renovado régimen de pensiones, nombrar profesores en todas las plazas orgánicas, así como la necesidad de que el Tribunal Constitucional responda a la acción interpuesta por el gremio en contra de la ley de reforma magisterial; aparte de una evaluación docente con atención en el desempeño en el aula y no en exámenes estandarizados.

En Lima hubo marchas que, centralizadas, terminaron en las instalaciones del Minedu; en otras partes del Perú los conglomerados se hicieron presentes en las direcciones regionales de educación. Como ocurre en estos casos, la versión magisterial mostró un balance exitoso, mientras el ministerio señalaba que nueve de cada diez profesores acudieron a sus centros de trabajo (Ministerio de Educación, 2015).

Quince días después, precisamente el 27 de mayo, el Conare desplegó una huelga. Durante casi tres semanas, sus seguidores -básicamente de localidades del interior- no asistieron a clases, reclamando, principalmente, estabilidad, habida cuenta que la implementación de las evaluaciones implicaba para ellos el riesgo de la pérdida del puesto laboral. El asunto fue manejado y suspendido desde las administraciones regionales.

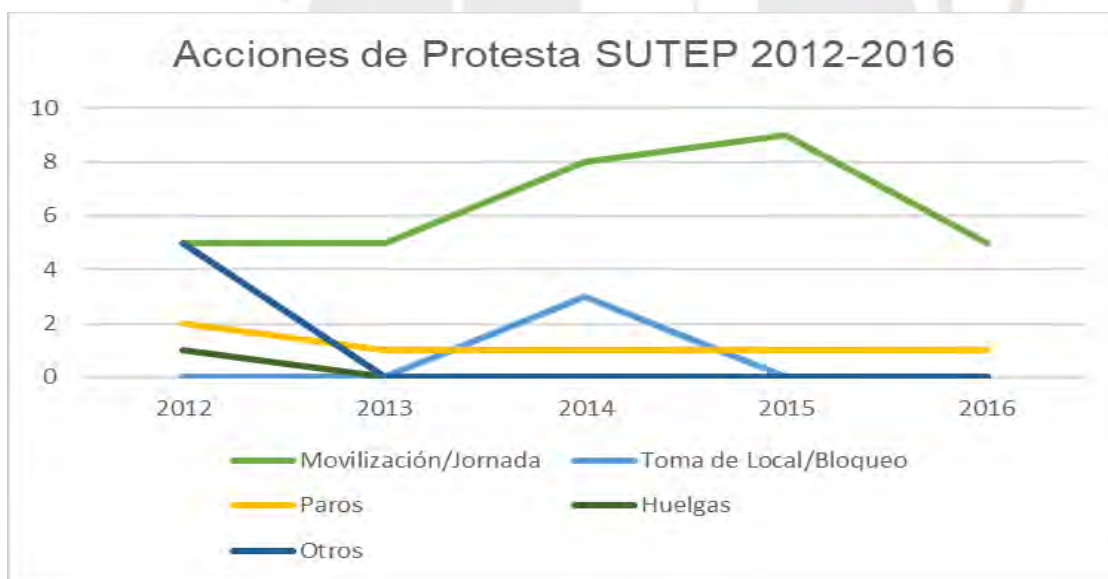
2016 traería nuevo presidente de la república y, además, nuevo secretario general del SUTEP. Pedro Pablo Kuczynski y Alfredo Velásquez asumirían sus respectivas responsabilidades, empero el ministro de Educación seguiría siendo Jaime Saavedra Chanduví.

Estos cambios impactaron en la conflictividad sin desaparecerla. El número de medidas de lucha fue sustancialmente menor, porque el gobierno no terminaba de

instalarse y en agosto se promulgaría el decreto supremo N° 013-2016 que permitiría la negociación colectiva.

Los puntos de agenda más relevantes de la plataforma compartían algunas pretensiones del año anterior. El rechazo al modelo neoliberal, incluyendo los aspectos educativos, la defensa de la escuela pública, la suba del piso salarial, de los sueldos y pensiones, del presupuesto en educación y la crítica a la evaluación “punitiva”, eran prácticamente los mismos.

Lo nuevo, aunque no tanto porque en verdad ya se habían considerado en otros programas, iba por el lado del pago de maestrías y de asignaciones por 25,30 y 35 años de servicio, pagos por ruralidad, plazas docentes para auxiliares y, finalmente, cumplimiento de lo firmado por PPK finalizando mayo de 2016.



Fuente: libro de actas del SUTEP

Elaboración propia

Como se puede observar, en el lapso 2015 – 2016 la conflictividad magisterial se redujo ostensiblemente. Si atendemos a las acciones de protesta del SUTEP, cayó la cantidad de tomas de locales y bloqueos, las movilizaciones y jornadas de lucha aminoraron, no hubo huelgas, pero sí un paro nacional.

CAPÍTULO IV

Proceso de diálogo entre el Ministerio de Educación y el Comité Ejecutivo Nacional del SUTEP

4.1. Marco legal general y específico

El magisterio estuvo regulado, los últimos treinta y cinco años, por tres normas generales: la Ley del Profesorado (Ley N° 24029), la Ley de Carrera Pública Magisterial (Ley N° 29062) y la Ley de Reforma Magisterial (Ley N° 29944).

La Ley N° 24029 fue promulgada en diciembre de 1984, en las postrimerías del gobierno de Fernando Belaúnde Terry. Es una norma de su tiempo, trabajada en el marco de la Ley General de Educación vigente, que incluye una serie de beneficios para los docentes y que se elaboró con activa participación del SUTEP. Uno de sus grandes problemas fue no tener financiamiento, lo que afectó notablemente su proceso de implementación.

La Ley N° 29062 se promulgó en 2007, durante el segundo gobierno de Alan García. El marco general de la norma estuvo orientado por el Acuerdo Nacional y el Proyecto Educativo Nacional, pero la participación de los profesores organizados fue menor. Incorporaba las evaluaciones como mecanismo de ingreso y ascenso en la carrera docente -como parte de las reformas educativas que se impulsaban en América Latina- y su ejecución produjo fuertes resistencias. Tal vez por eso su duración fue breve.

La Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, fue discutida y promulgada durante el gobierno de Ollanta Humala, exactamente el 25 de noviembre de 2012. También sirvieron de marco el Acuerdo Nacional y el Proyecto Educativo Nacional. Se ratifican en la ley asuntos como carrera pública basada en evaluaciones, múltiples escalas con remuneraciones diferenciadas, entre otros. Quedan derogadas la Ley del Profesorado y la Ley de Carrera Pública Magisterial. Para esta fecha, la grieta al interior del movimiento magisterial era mayor y la oposición a los componentes de la norma se mantuvo.

De estas tres normas generales, solo la primera tiene un capítulo dedicado a la sindicalización y asociación. Reconoce la representación sindical e incluso la posibilidad de cotizaciones gremiales descontadas por planilla a quienes se consideren afiliados a un sindicato. En las dos leyes posteriores no se inserta un capítulo, aunque sí se menciona el derecho a la “libre asociación y sindicalización” en una breve línea del capítulo correspondiente a derechos. Otra vez la impronta de las “reformas estructurales” con la consiguiente flexibilización de derechos laborales.

Entonces, para 2015 la negociación sindical no tenía regulación específica. Sin embargo, hubo algún tipo de negociación sindical, basados en un marco legal de carácter general. Tanto los funcionarios del Minedu como los dirigentes entrevistados para esta investigación indicaron que el vacío se llenó aludiendo a lo establecido por la Organización Internacional del Trabajo (OIT), la Constitución Política, la Ley General de Educación (Decreto Supremo N° 011-2012-ED) y la Ley de Servicio Civil (Ley N° 30057), en cuanto correspondía.

En los anexos, encontraremos dos actas de reuniones (una en mayo de 2015 y otra de julio de 2016) en las cuales se acreditan resultados de procesos de negociación entre el Minedu y el CEN del SUTEP. Más adelante profundizaremos en los contenidos.

Los que sí permitían el impulso del diálogo eran dos instrumentos legales: uno de carácter general y otro más específico. El primero, la Resolución Ministerial N° 161-2011-PCM, que establece los Lineamientos y Estrategias para la Gestión de Conflictos Sociales y, el segundo, el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Educación (Decreto Supremo N° 001-MINEDU) que, en su artículo 103, describe a la Oficina de Diálogo y, en el 104, establece sus funciones. Entre las funciones aplicables se encuentran “participar en los procesos de diálogo (...) con los representantes de las organizaciones y sociedad civil (...)” y “promover acciones para prevenir y/o contribuir a la solución de controversias, diferencias y conflictos sociales con representantes de organizaciones y sociedad civil organizada”.

Lucio Castro, actual secretario general del SUTEP, agrega un elemento que es fuente de derecho: la costumbre, aquella que caracterizó el vínculo institucional entre la entidad y la estructura gremial en los años precedentes.

Ya en agosto de 2016, durante la gestión de Jaime Saavedra, se publicó en el diario oficial El Peruano el Decreto Supremo N° 013-2016-MINEDU que modifica dos aspectos del Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED. Se amplía el número de licencias para la representación

sindical y se adiciona un capítulo sobre Negociación Colectiva que -como lo apuntamos párrafos arriba- no había sido considerado en la LRM.

Con respecto a la Negociación Colectiva, en las cuestiones generales se afirma la vigencia de los derechos colectivos previstos por la OIT y la Constitución, fijando como límites a la negociación la “valorización de las áreas de desempeño laboral” de la Ley N° 29444 que no pueden ser alteradas; así también se determina que el objeto de los convenios colectivos es “regular la mejora de las compensaciones no económicas, de acuerdo con las posibilidades presupuestales”.

El DS N° 013-2016-MINEDU refiere que la negociación se llevará adelante con la organización sindical que afilie a la “mayoría absoluta de los docentes”, estableciendo que el ministerio “no negociará con Sindicatos de Base o Sindicatos de Profesores que sean de competencia regional”. De esa manera, el dispositivo legal aterriza en la nueva realidad gremial-sindical del magisterio caracterizada por el fraccionamiento organizacional.

En último lugar el DS determina el número de integrantes de la comisión negociadora, la fecha de presentación del pliego de reclamos y las particularidades del procedimiento de la negociación colectiva. Así mismo, en una disposición complementaria transitoria, refiere que, para 2017, el proceso arrancaba en agosto de 2016.

Estas son las normas legales y específicas que sirvieron de marco durante el período que nos toca analizar.

4.2. Gestión de Jaime Saavedra: reformas y menos tensiones con el magisterio

El último día de octubre de 2013 juramentó como ministro de Educación Jaime Saavedra Chanduví. Fue el segundo responsable de esa cartera en el gobierno de Ollanta Humala. Uno de los aspectos más conocidos de su trabajo en el Perú - vinculado con su nueva responsabilidad-, fue la investigación que publicó GRADE en 2004 titulada “La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos”.

Para Saavedra había tres escollos que dificultaban las transformaciones en el sector y la administración pública en general. El primero, la pérdida del “convencimiento de que se pueden cambiar las cosas”; el segundo, una inexistente “ambición de excelencia”; y, el tercero, creer que “todos los funcionarios públicos son corruptos y ladrones” (Turpo, 2015).

En ese contexto, el nuevo ministro organizó sus tareas en cuatro pilares: 1. Revalorización de la carrera docente; 2. Mejoramiento de la calidad de los aprendizajes; 3. Gestión eficaz de la escuela y del sistema educativo; y 4. Cerrar la brecha de infraestructura (Saavedra, 2016). Por el tiempo que duró en el ministerio y el impacto de las decisiones tomadas, muchos sectores coincidieron en destacar que una “reforma educativa” estaba en curso.

Revalorar la profesión docente fue una de las columnas vertebrales del equipo liderado por Saavedra Chanduví. Económica y socialmente, el profesor en el Perú perdió mucho si comparáramos lo ocurrido cuarenta años antes (Mizala y Ñopo

2016). Para superar esta situación, se trataba de incorporar y mantener a los mejores, y la Ley de Reforma Magisterial aprobada en 2012 sirvió enormemente. En 2014, se lanzó la Beca Vocación de Maestro cuya finalidad era atraer a la mayor cantidad de jóvenes talentosos para que se convirtieran en docentes; la beca financiaba estudios en Educación en las principales universidades del país, y si bien su número era insuficiente (500 al año), demostraba la voluntad del sector público de convocar a los más capaces.

Otra de las formas de insertar a los mejores fue la ejecución de la LRM en lo concerniente a las evaluaciones de ingreso a la carrera pública. Las primeras se realizaron en 2015 con la participación de más de doscientos mil postulantes. Se asignaron poco más de ocho mil puestos de aproximadamente veinte mil vacantes, pero los ganadores obtuvieron significativos incentivos económicos. En 2014, hubo otras evaluaciones de ascenso en las que participaron más de 180 000 profesores. Casi un tercio de ellos logró una escala superior y también aumentos en sus salarios. En total, se hicieron once concursos sin mayores cuestionamientos de clientelismo y corrupción, como había sucedido en el pasado (Saavedra y Gutierrez, 2020).

Hubo, además, otros estímulos como el Bono Escuela dirigido a profesores y directores de instituciones educativas que lograran objetivos destacados, y programas de inducción y desarrollo profesional centrados en quienes tenían menos experiencia o desenvolvían sus actividades en colegios comunitarios, unidocentes y multigrado.

Los aprendizajes se convirtieron, así mismo, en preocupaciones nucleares. Después de un largo proceso participativo -empezado en 2010- el nuevo Currículo Nacional fue aprobado y en 2017 arrancó su cumplimiento gradual. El enfoque de género era una de sus líneas transversales, razón por la cual tuvo grupos opositores de signo conservador (Saavedra y Gutierrez, 2020). A pesar de eso, la implementación del currículo siguió su camino.

Se ampliaron las horas de estudio del inglés y las horas para la Educación Física; en ambos casos, los planes incluían apoyo para docentes a los que se becaba o contrataba en mayor número. En secundaria se retomó la Jornada Escolar Completa (JEC) pasando de 35 a 45 horas lectivas semanales; el modelo comenzó en 2015 con mil colegios y en 2017 llegó a 2001 (Saavedra y Gutierrez, 2020).

El soporte pedagógico se convirtió en una estrategia clave para aumentar los aprendizajes en las escuelas primarias. Se apoyaba maestros y directores mediante capacitaciones, incluso virtuales; se hacía reforzamiento escolar; se buscaba la contribución de los padres y madres de familia en la enseñanza de sus hijos, a través de talleres comunitarios.

Un asunto destacado fue el impulso de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR). Dirigidos a estudiantes que podían llevar adelante planes de estudio más exigentes, los COAR eran internados públicos que otorgaban la certificación del Bachillerato Internacional. Hacia 2016 llegaron a extenderse a todas las regiones, atendiendo a más de cuatro mil alumnos. Destacó, adicionalmente, la promoción y fortalecimiento de la educación intercultural bilingüe, formando nuevos docentes, entregando una

mayor cantidad de materiales educativos en lenguas originarias y proporcionando sostenido apoyo pedagógico.

En el rubro de los aprendizajes incluiremos a las reformas de la educación superior. Aprobadas sustanciales modificaciones en la legislación de la educación superior universitaria y no universitaria, se creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu), regulándose una parte de la educación cuya calidad se deterioró en el último período. Como en los demás aspectos que necesitaban algún tipo de transformación, en el caso de las universidades se produjeron no pocas resistencias.

La modernización de la gestión en las escuelas pretendía elevar la calidad del servicio proporcionado por la burocracia, tanto del ministerio como de los organismos intermedios (Direcciones Regionales o Unidades de Gestión Educativa Local) y las instituciones educativas. En el centro, se encontraba el cuidado por fortalecer la capacidad estatal para las escuelas públicas y la regulación de las privadas (Saavedra, 2016).

En cuanto al Minedu, se trabajó con equipos multidisciplinarios, con acento en el seguimiento de las tareas y acciones, usando tableros de control y alertas de ser el caso. Funcionarios eficientes desplegaron sus habilidades y competencias en el sector para luego servir al país en puestos de mayor responsabilidad. En el plano administrativo, se centralizaron los procesos que antes estaban dispersos (almacenes, alquiler de locales, etc.) y se modernizaron los múltiples procesos de

compra. Incluso se aplicó una política de “cero papeles”, mediante la cual se alcanzó un considerable ahorro (Saavedra, 2016).

El estrato intermedio de gestión recibió incentivos previo cumplimiento de los llamados “compromisos de desempeño”, una herramienta diseñada para transferir mayores recursos a quienes alcanzaran metas predeterminadas. El Semáforo Escuela, instrumento cuya finalidad era llenar el crítico vacío de información existente, contribuía ayudando a conocer cuántos alumnos, profesores y directores asistían, qué disponibilidad de materiales educativos había y cuál era la situación de acceso a servicios básicos en los colegios. Aquí, la designación de director de Ugel, definida sobre la base de un concurso que se llevó adelante posteriormente, apuntaba a consolidar los criterios meritocráticos.

Las instituciones educativas propiamente no se eximieron de ser tocadas. Por el contrario, siendo lugares de contacto directo con alumnos y padres de familia, centros fundamentales de aprendizaje, tenían que ser consideradas. Pensando en devolverle al director de escuela su papel de líder pedagógico y gestor de recursos humanos, se contrató personal administrativo habida cuenta del déficit existente. El dato destacado a conocer es que, existiendo 50 000 escuelas, los servidores administrativos en ellas eran 32 000, es decir había menos de un trabajador por institución educativa. En la línea de tener a profesionales sobresalientes a cargo, en 2015 se asignaron directores por concurso en casi un tercio del número total de colegios (Saavedra y Gutierrez, 2020).

Los esfuerzos por cerrar la brecha de infraestructura tampoco fueron menores. Teniendo como línea de base los resultados de un Censo de Infraestructura Educativa realizado en 2014 por primera vez en el Perú, se dispusieron medidas que mitigaran la calamitosa situación. En cifras gruesas, necesitábamos invertir más de 20 mil millones de dólares (aproximadamente 10 % del PBI) para cerrar la brecha. Hasta 2015 se invirtió más de 5 mil millones de dólares, sobre todo para construir y rehabilitar escuelas del área rural, que se ejecutaron con una nueva entidad denominada Programa Nacional de Infraestructura Educativa (Pronied).

En el caso de la selva, desde 2014, se delineó un plan del mismo nombre para construir infraestructura que dialogue con las características de la región.

La inversión privada fue convocada y se sumó a la voluntad estatal de reducir brechas de infraestructura. Es conocida la exposición de Jaime Saavedra en el Cade 2014, en la cual invita a los empresarios a integrarse en esa cruzada (Ministerio de Educación del Perú, 2014).

Se usaron las Asociaciones Público – Privadas (APP) y la modalidad de Obras por Impuestos (OxI). En 2016, se diseñaron proyectos para 66 escuelas, 7 COAR y 3 institutos tecnológicos de educación superior, lo que implicaba una inversión de 648 millones de dólares (Saavedra y Gutierrez, 2020).

4.3. La Oficina de Diálogo del Ministerio de Educación

4.3.1. Antecedentes inmediatos

El diálogo para canalizar diferencias con el magisterio y otros sujetos relacionados con el sector Educación, fluía a partir del papel cumplido por un asesor de Alta Dirección que servía de nexo con las organizaciones gremiales, por ejemplo, y trasladaba sus necesidades a los funcionarios con competencia para atenderlas. Muchas veces se satisfacía la expectativa de los demandantes y la protesta o reclamo se diluía, pero en otras oportunidades la exigencia adquiría inusitada intensidad convirtiéndose en conflicto.

Un hito por considerar es el proceso huelguístico ocurrido durante 2012. Desde julio de ese año, bases magisteriales -en su mayoría articuladas al Comité Nacional de Reconstrucción y Reorientación (Conare) del SUTEP que dirigían Zenón Pantoja y Efraín Condori- promovieron la realización de una huelga nacional indefinida. De acuerdo con el Boletín de la Defensoría del Pueblo (2012), la plataforma de los docentes incluía incremento de remuneraciones, pago de bonificaciones por años de servicios, sepelio, luto y preparación de clases. Además, rechazaban la Ley de Reforma Magisterial cuya propuesta se encontraba en esos momentos en el Congreso de la República.

En esta huelga, hubo participación de profesores de distintos lugares del país, los mismos que implementaron medidas de lucha también distintas, entre las cuales destacaron las marchas, los plantones, las tomas de locales, los bloqueos de vías e incluso los enfrentamientos con la Policía Nacional del Perú (PNP) y la destrucción de la propiedad pública (Defensoría del Pueblo, 2012). Precisamente, el 18 de setiembre de 2012 grupos de manifestantes -que habían acampado en los alrededores desde hacía varios días y hostigaban a los trabajadores de la sede

central-, apedrearon las instalaciones del Minedu, produciendo daños materiales y felizmente ningún perjuicio en la integridad física de los empleados.

Simultáneamente, a partir del 5 de setiembre, el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SUTEP decidió llevar adelante una huelga nacional indefinida que logró un alto nivel de acatamiento. El secretario general del gremio magisterial era el profesor René Ramirez.

El pliego se concentraba en incrementos del presupuesto para educación, pago de asignaciones, subsidios por luto, sepelio y preparación de clases. Entre los resultados conseguidos están la obtención de un bono por única vez, mayor presupuesto para el 2013 y también comisiones multisectoriales dedicadas a revisar temas pendientes.

Lo que no pudieron evitar ni una ni otra huelga fue la aprobación de la Ley de Reforma Magisterial que modificaba algunos aspectos de la Ley de Carrera Pública Magisterial de 2007.

4.3.2. La ODI

En el sector Educación, la conflictividad se encuentra directamente relacionada con demandas insatisfechas de los actores involucrados, sean estos territoriales (un frente de defensa local o regional, por ejemplo), docentes (de educación básica o superior), trabajadores administrativos organizados en sindicatos y centrales sindicales, o padres y madres de familia de instituciones educativas públicas o privadas.

Como ya se dijo, durante los años anteriores a 2015, los conflictos del sector con los sujetos referidos se administraban a través de un equipo que dependía de uno de los asesores de Alta Dirección. Este funcionario recogía las probables dificultades que se presentaban, las socializaba con el director, viceministro o ministro y buscaba la manera de encontrar un cauce de solución. Demás está decir que, para cumplir este complejo papel, además de capacidades, se necesitaba una persona con el empoderamiento que permita llegar a todos los lados de la contradicción generada. Fue el caso de José Luis Velásquez Savatti, un historiador especializado en la praxis del diálogo al interior de la colectividad educativa, que se desempeñó en esa función en los años de la ministra Salas y en los inicios de la administración de Jaime Saavedra.

Ya en esos tiempos se mencionaba la necesidad de institucionalizar el diálogo en el sector público y, desde diversas entidades como la Defensoría del Pueblo y la Presidencia del Consejo de Ministros, se promovía no solamente la creación de oficinas especializadas encargadas de esa actividad sino la formación de personal competente dedicado a esta particular labor.

Con la finalidad de prevenir o disminuir la conflictividad entre los actores sociales vinculados al sector y el Minedu, se creó la Oficina de Diálogo (ODI), incluyéndola en el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) de la entidad que fue aprobado mediante el Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU.

Según el artículo 103 del ROF:

La Oficina de Diálogo es el órgano de apoyo, responsable de conducir el diálogo para la prevención y solución de conflictos, con representantes de organizaciones y la sociedad civil organizada, en materia de competencia del sector, con excepción de aquellas conformadas por trabajadores del Ministerio. Depende de la Secretaría General (Decreto Supremo N.º 001-2015-MINEDU, Diario Oficial El Peruano).

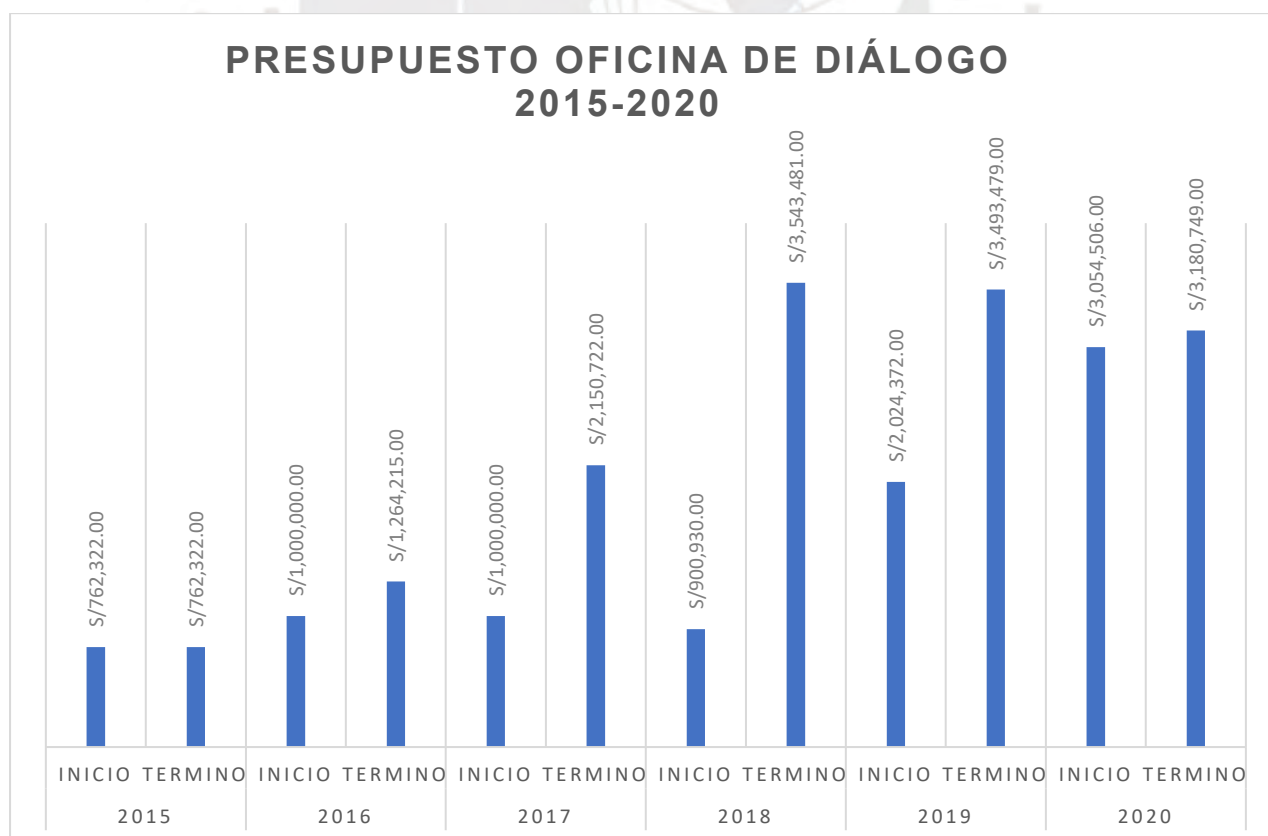
Sus funciones son:

- a) Participar en los procesos de diálogo, en el ámbito de su competencia, con los representantes de las organizaciones y sociedad civil organizada, en el marco de una cultura de paz, de promoción y respeto a los derechos humanos y demás valores democráticos.
- b) Promover acciones para prevenir o contribuir a la solución de controversias, diferencias y conflictos sociales con representantes de organizaciones y sociedad civil organizada.
- c) Asistir a los órganos de la Alta Dirección en los procesos de diálogo, prevención y solución de conflictos.
- d) Otras funciones que le asigne la Secretaría General (Decreto Supremo N.º 001-2015-MINEDU, art. 104, Diario Oficial El Peruano).

Al principio la Oficina de Diálogo contaba con un número reducido de personal compuesto por dos personas dedicadas al área administrativa (una que atendía los asuntos estrictamente administrativos y otra que veía los temas presupuestales); además de ellas cinco especialistas cuyos encargos eran los procesos de diálogo. Entre estos últimos destacaban abogados, licenciados en educación y una psicóloga; todos con alguna experiencia en la gestión de conflictos. Posteriormente la plantilla

crece -con profesionales dedicados al diálogo de formación multidisciplinaria- porque son mayores los requerimientos desde Alta Dirección.

El presupuesto inaugural de la Odi fue de S/. 762, 322, coincidiendo el Presupuesto Inicial de Apertura (PIA) con el Presupuesto Institucional Modificado (PIM). La mayor proporción de esta asignación pertenecía al pago de personal y el 11.5 %, aproximadamente, al financiamiento de los gastos de transporte y viáticos para las comisiones de servicio, ya que los viajes de los especialistas eran recurrentes. En 2016 el monto del PIA fue de S/. 1,000,000 y el del PIM S/.1,264, 215, vale decir un incremento de poco más del 60 % con respecto al año anterior, cubriendo los viáticos y gastos de transporte poco más del 10 %. En los años siguientes las cantidades fueron superiores.



Fuente: Oficina de Diálogo del Minedu

Elaboración propia

La ODI comenzó a funcionar a partir de febrero de 2015 y organizó su trabajo en tres líneas de acción:

1. Procesos de diálogo multisectorial-territorial, mediante los cuales se promovían espacios intergubernamentales e intersectoriales participativos, convocados por la Oficina Nacional de Diálogo y Sostenibilidad de la Presidencia del Consejo de Ministros (ONDS-PCM) de la época. En los cuales el Minedu contribuía a canalizar y gestionar las demandas educacionales surgidas en territorios específicos.
2. Procesos de diálogo con organizaciones sindicales de carácter nacional, mediante los cuales se estableció un diálogo abierto y sostenido con docentes y trabajadores administrativos, indispensables para el mejoramiento de la calidad educativa impulsado por el Minedu.
3. Procesos de diálogo con representantes de padres y madres de familia de las instituciones educativas públicas, en tanto estos son los más interesados en potenciar la calidad de los aprendizajes y debían convertirse en aliados naturales y estratégicos del sector.

Con respecto a los procesos de diálogo multisectorial-territorial, como ya se ha escrito, estos eran convocados por la ONDS-PCM -oficina responsable de los procesos de diálogo con diversos actores sociales, representantes de instituciones privadas y funcionarios y servidores de los diferentes niveles estatales- con la misión

de prevenir o gestionar diferencias, controversias y conflictos e identificar, a partir de ellos, oportunidades de desarrollo.

Las principales demandas en estos espacios giraban en torno a diversos asuntos; algunos de los cuales se cogestionan con gobiernos regionales y locales, por ejemplo: gestión de proyectos de inversión pública, creación de plazas docentes, dotación de aulas prefabricadas y material pedagógico, asistencia técnica para facilitar el acceso a becas estudiantiles, servicio de educación intercultural bilingüe y, eventualmente, licenciamiento de universidades y atención educativa humanitaria.

Corresponde destacar que estos reclamos permitían que la ODI estableciera coordinaciones constantes con programas, direcciones y secretarías que formaban parte de la estructura orgánica del Minedu. Adicionalmente, eran necesarios y frecuentes los relacionamientos con direcciones y gerencias de los gobiernos regionales, así como con las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) y las municipalidades.

En estos procesos, luego de la inicial convocatoria de la ONDS-PCM, se promovían reuniones preparatorias con los sectores del Ejecutivo involucrados. Cuando los espacios de diálogo contaban con norma de constitución, la ODI gestionaba sus representantes ante la Alta Dirección del Minedu -normalmente un titular y un alterno, los mismos que respondían solidariamente acerca del caso correspondiente.

Para cumplir con las tareas trazadas los integrantes de la ODI usaban dos instrumentos de gestión sumamente útiles: una ficha de análisis de cada caso, en la

cual se consignaban las posiciones e intereses de los *stakeholders*; el estado de la gestión de las diferencias, controversias o conflictos; y los riesgos u oportunidades a considerar. También se trabajaba con informes o reportes de acuerdo con la necesidad o circunstancia. En estos últimos instrumentos, se incluía información sobre antecedentes, estado actual del diálogo, conclusiones y recomendaciones.

En los procesos de diálogo con organizaciones sindicales de carácter nacional, la estrategia estuvo centrada en tres principios: 1. Conocimiento certero de las demandas y del contexto para encontrar y proponer las mejores soluciones; 2. Trato horizontal, descartando de plano la verticalidad que marca negativamente las relaciones entre ciudadanos y que muchas veces fue (o es) la característica del nexo con los dirigentes sindicales; y 3. Empatía, es decir colocarse en el lugar del otro para comprender sus perspectivas e intereses.

Entre las organizaciones sindicales que podemos indicar, se encuentran las confederaciones, federaciones y sindicatos de carácter nacional de trabajadores administrativos del sector Educación, así como de auxiliares y docentes de educación básica y superior no universitaria. Una de estas organizaciones, tal vez la más prominente, es el Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú (SUTEP).

Las exigencias de los sujetos colectivos citados pueden agruparse en dos grandes grupos: demandas de carácter estrictamente económico y demandas sobre condiciones laborales.

Tratar los reclamos hacía que la ODI mantuviera interlocución permanente con oficinas generales del Minedu como las de asesoría jurídica (OGAJ) y recursos humanos (OGRH), direcciones generales como desarrollo docente (Didedd), gestión descentralizada (Digegeg), calidad de la gestión escolar (DIGC), Secretaría de Planificación Estratégica (SPE) y, por supuesto, con la Alta Dirección, vale decir, con los viceministerios y el despacho ministerial.

Más allá del ámbito del ministerio era ineludible realizar acercamientos con las direcciones regionales de Educación y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) e incluso con algunas direcciones del Ministerio de Economía y Finanzas (MEF), previa autorización de Alta Dirección.

El diálogo permanente con intermediación ante los órganos de línea o con funcionarios con poder de decisión respecto de los problemas que presentan las organizaciones sindicales, ha sido parte de la metodología usada por la ODI.

El resultado del trabajo fue contribuir a generar un ambiente de paz laboral, pues no se presentaron paralizaciones prolongadas desde 2015, salvo en el caso de la Federación Nacional de Trabajadores del Sector Educación (Fentase), que llevó adelante una huelga en cuya suspensión la ODI tuvo directa participación.

En el caso de los procesos de diálogo con representantes de padres y madres de familia de las instituciones educativas públicas, en la ODI existía un convencimiento del papel de aliados naturales y estratégicos para lograr educación pública de calidad que les cabía. Este rol lo cumplían mediante su contribución en el mantenimiento o

construcción de infraestructura educativa, la adquisición de mobiliario y equipos informáticos y, sobre todo, a través de la cooperación en la gestión educativa, involucrándose en el proceso de enseñanza-aprendizajes de sus hijos e hijas.

Se hizo, entonces, una sostenida labor de capacitación y sensibilización a los representantes de madres y padres de familia democráticamente elegidos, con el fin de mejorar la calidad de su participación. El método: la organización de ciclos de talleres para ayudar en la formación de representantes propositivos, con aptitudes de diálogo y concertación con otros actores de la comunidad educativa, dispuestos a practicar una cultura de diálogo que afirme la convivencia democrática en las instituciones educativas públicas y garantice la gobernabilidad requerida en aras de facilitar el logro de los aprendizajes.

Los talleres eran de dos niveles. En el primer nivel, el público objetivo estaba compuesto por representantes de padres y madres de familia integrantes o no de las asociaciones de padres de familia (Apafa) o de los consejos educativos institucionales (Conei), principalmente de Lima Metropolitana; en el segundo nivel, se convocaba a los líderes más destacados que hayan participado en el nivel anterior. Concretar estas actividades demandaba un importante despliegue de coordinación, organización, difusión y propaganda que se efectuaba con las siete UGEL de la capital.

Los temas abordados tenían que ver con el marco legal que regulaba las actividades de las Apafas, las políticas educativas del Minedu (Jornada Escolar Completa, modernización de la gestión educativa, Ley de Reforma Magisterial, Currículo Nacional, etc.), y el desarrollo de habilidades para la gestión de conflictos.

En la idea de optimizar su desempeño, la ODI impulsó dos experiencias piloto que refuercen tanto el planteamiento de establecer un sistema de diálogo nacional con llegada a las regiones como la formación de actores de la educación que permitan prevenir y transformar los conflictos en el sector y la comunidad. La primera se denominó “Sistema de Diálogo y Prevención Regional Intersectorial Educativo” con enfoque en el departamento de Apurímac, para la cual coordinaba estrechamente con la DRE, las UGEL, la oficina territorial de Defensoría del Pueblo -constitucionalmente autónoma y supervisora de los poderes estatales en lo referente a garantía de derechos- y el Ministerio del Interior (específicamente con las regiones policiales, comisarías locales y gobernaciones). La segunda, de acuerdo con su Plan Operativo Anual de 2016 (POA), coordinaba el trabajo con municipios escolares. Tomando como referencia a los conformantes del municipio escolar y delegados de aula de la IE Nuestra Señora de Guadalupe, hubo también talleres de sensibilización sobre el funcionamiento de estas formas de organización al interior de la escuela y charlas en materia de participación, ciudadanía y democracia. No solo se quería promover el diálogo como la más adecuada herramienta para generar un clima institucional que favorezca el proceso enseñanza-aprendizaje, sino además preparar a los jóvenes para ejercer una ciudadanía participativa, condición imprescindible de toda sociedad democrática consolidada.

4.4. Distintos procesos de diálogo entre 2015 y 2016

Constituida la Oficina de Diálogo en 2015 -a partir de la publicación y vigencia del ROF, aprobado mediante el Decreto Supremo N° 001-2015-MINEDU-, se realizaron

diversos procesos de diálogo de carácter multisectorial-territorial, con organizaciones sindicales nacionales y con padres de familia.

Los más importantes procesos de carácter multisectorial-territorial, trabajados por convocatoria de la ONDS-PCM fueron:

| Departamento | N° | Denominación |
|--------------|----|--|
| Amazonas | 1 | Mesa de trabajo para el desarrollo de la región Amazonas |
| Ancash | 2 | Mesa de inversión social y ambiental Amuceps – Huari. Mineras Antamina y Nyrstar |
| Apurímac | 3 | Mesa de desarrollo del distrito de Challhuahuacho |
| | 4 | Mesa de diálogo de la provincia de Cotabambas |
| | | |

| | | |
|-----------|----|--|
| | 5 | Mesa de diálogo de la provincia de Grau y sectores del Ejecutivo |
| | 6 | Mesa entre representantes de la empresa minera Las Bambas, sectores del Estado y la comunidad campesina de Fuerabamba |
| Cajamarca | 7 | Mesa de trabajo para el desarrollo de la provincia de Hualgayoc |
| | 8 | Mesa de trabajo para el desarrollo de las provincias de Jaén, San Ignacio y Cutervo del departamento de Cajamarca y la provincia de Utcubamba del departamento de Amazonas |
| Cusco | 9 | Mesa de diálogo de La Convención |
| | 10 | |

| | | |
|------------|----|---|
| | | Mesa de trabajo para la implementación del Programa de Reversión Productiva en el VRAEM |
| | 11 | Mesa de diálogo de Espinar |
| Junín | 12 | Mesa de diálogo para el desarrollo de la Selva Central |
| Lambayeque | 13 | Mesa de desarrollo de Cañaris |
| Loreto | 14 | Mesa de desarrollo de Cuatro Cuencas |
| | 15 | Mesa de desarrollo en la provincia de Datem del Marañón en Loreto |
| | 16 | Mesa técnica para el desarrollo de Loreto |
| | | |

| | | |
|---------------|----|--|
| | 17 | Grupo de trabajo Hidrovía Amazónica |
| Madre de Dios | 18 | Mesa de diálogo para el desarrollo sostenible de Madre de Dios |
| Pasco | 19 | Grupo de trabajo para el desarrollo del distrito de Constitución |
| | 20 | Mesa de diálogo de Simón Bolívar |
| Piura | 21 | Mesa de trabajo de Talara |
| Puno | 22 | Mesa de trabajo para el desarrollo del distrito de Ocuwiri, provincia de Lampa, departamento de Puno |
| Ucayali | 23 | Mesa de trabajo para el desarrollo del departamento de Ucayali |

En total, 23 espacios de diálogo multisectorial, sin contar otros derivados desde Alta Dirección, y algunos de reclamos específicos como la mesa de diálogo de Pucaruro (Loreto) o el diálogo con la comunidad educativa de Challhuahuacho que, como principal demanda de una paralización, reclamaba el otorgamiento de una bonificación económica por el incremento del costo de vida en la zona. Como ya se mencionó en párrafos precedentes, la obligación de la ODI era cooperar con la canalización y gestión de las demandas educacionales recogidas en estos territorios.

El diálogo con las organizaciones sindicales de carácter nacional fue, principalmente, con:

| Sindicatos de trabajadores administrativos | Denominación |
|--|---|
| Contase | Confederación Nacional de Trabajadores Administrativos del Sector Educación |
| Fensutace | Federación Nacional de Sindicatos Unitarios de Trabajadores Administrativos de Centros Educativos |
| | |

| | |
|----------|--|
| Fentase | Federación Nacional de Trabajadores Administrativos del Sector Educación |
| Fetrasep | Federación Nacional de Trabajadores Administrativos del Sector Educación del Perú |

| Sindicatos de docentes y auxiliares | Denominación |
|--|---|
| SUTEP | Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú |
| Sidesp | Sindicato de Docentes de Educación Superior del Perú |
| Fenaep | |

| | |
|--|---|
| | Federación Nacional de Auxiliares de Educación del Perú |
|--|---|

Aunque no era responsabilidad primordial de la Oficina de Diálogo, sino de la Oficina General de Recursos Humanos, la ODI acompañó la negociación y firma de los convenios colectivos (2016-2017) con los sindicatos de trabajadores administrativos de la sede central, garantizando la paz laboral.

Los procesos de diálogo con padres y madres de familia de las instituciones educativas públicas en 2015 y 2016, fueron:

| Número de talleres realizados | Número de UGEL donde se realizan los talleres | Número de IIEE públicas | Número de participantes |
|-------------------------------|---|-------------------------|-------------------------|
| 41 | 7 | 365 | 3142 |

4.5. Proceso de diálogo entre el Minedu y el CEN del SUTEP

El diálogo entre el Ministerio de Educación y el SUTEP tiene casi la misma cantidad de años que podemos contar desde la fundación del sindicato magisterial. Como lo hemos reseñado en el capítulo anterior, los paros y huelgas de los maestros desde

los setenta -e incluso antes-, implicaban la apertura de espacios de diálogo y negociación. Ni siquiera durante la dictadura militar de la década del setenta, tiempos en los cuales se organizaron dos huelgas nacionales, el diálogo dejó de existir, claro que era producto de la presión sindical y el respaldo social que lograban los profesores con sus luchas.

De 1984 a 2012 hubo, por lo menos, ocho huelgas nacionales más. Una durante el segundo gobierno de Fernando Belaúnde (1984), dos en la primera administración de Alan García (1986 y 1988), también dos en el gobierno de Alberto Fujimori (1990 y 1991), una en el gobierno de Alejandro Toledo (2003), otra durante el segundo gobierno de Alan García (2007) y la X huelga nacional en 2012, durante el quinquenio de Ollanta Humala (Cuenca. 2020; SUTEP, 2018a).

Lo que veremos a continuación es cómo se desarrolló el diálogo a partir de 2015, en qué condiciones llegaban los actores, qué nivel de conocimiento y capacitación tenían, cómo eran seleccionados y de qué manera se organizaban para defender sus respectivas posiciones.

4.6. Condiciones previas

4.6.1. Capacitación

Al acercarse a examinar este proceso de diálogo, así como otros que ocurren en distintos sectores del Estado, uno podría presumir que los sujetos participantes llegan con determinada preparación. Empero, el déficit de “capacidad política” en estos

temas entre servidores y funcionarios públicos es notable. Los trabajadores estatales que integran grupos o comisiones encargados de discutir y llegar a acuerdos con los dirigentes sindicales no vienen de etapas anteriores de estudio o especialización para asumir estas funciones; por el contrario, lo que aportan como experiencia proviene solamente de sus intervenciones previas.

Tanto Jaime Saavedra, exministro de Educación, como Jorge Arrunátegui, exdirector de Desarrollo Docente, coinciden en manifestar que “no existe capacitación”, que “en general el Estado no capacita para eso”, que muchas veces se trata de “confiar” en aquello que pueden hacer los funcionarios a quienes se encomiendan las tareas. Directivos sindicales como Gladys Pajuelo, coinciden con esta apreciación.

La consecuencia de esta falencia puede ser el entrapamiento de los procesos de diálogo o negociación (con el consiguiente perjuicio por el tiempo perdido), el escalamiento del conflicto o la aprobación de acuerdos que permiten salir del paso, pero terminan siendo inejecutables y origen de nuevas controversias.

Es distinto en el caso del CEN del SUTEP. Cada uno de los dirigentes entrevistados respondió que ellos reciben, digamos, dos tipos de capacitación: una de carácter internacional -que al parecer es relativamente permanente- y, otra nacional que se activa cada vez que el gremio debe concurrir, sobre todo, a sesiones de negociación colectiva.

El SUTEP forma parte de la Internacional de la Educación (IE), una federación sindical internacional que reúne a trabajadores y trabajadoras del sector educación de muchas

partes del mundo. Está compuesta por 383 organizaciones que representan a más de 32 millones de profesores. Señalan que parte de su labor es defender la educación gratuita a escala global y apoyar el “desarrollo de cualificaciones para docentes”, mediante campañas para “desarrollar el poder sindical” (Internacional de la Educación, s/f).

Precisamente, Gladys Pajuelo, una lideresa que ha formado parte desde 2013 hasta 2018 de variadas delegaciones gremiales, nos comentó de su asistencia a un curso de capacitación de la IE junto a la Organización Internacional del Trabajo (OIT). El curso duró un mes, aproximadamente, se realizó en Turín (Italia) y congregó a delegados de todos los continentes.

Esta aseveración es ratificada por Lucio Castro y Hamer Villena, exsecretario general del SUTEP y actual dirigente de la IE. Villena relata, además, que la dinámica de consolidación de relaciones externas y aprendizaje de otras experiencias le ha permitido a su estructura insertarse en un movimiento internacional de renovación sindical que fácilmente aplica en la descripción de “nuevos movimientos sociales”. Castro complementa diciendo que al interior de su organización se habría procesado una especie de “cambio generacional”, sobre todo a partir de la entrada en vigor de la nueva Ley de Reforma Magisterial-, ese cambio estima como esencial el carácter propositivo del sindicato.

Sin embargo, el adiestramiento desde la IE no era el único modo de capacitarse. En la sede central del sindicato se hacían cursos regulares con profesionales

especializados en los temas a tratar (jurídicos, administrativos, económicos) y se compartían lecciones con quienes antes cumplieron responsabilidades similares.

Se nota, entonces, esfuerzos por llegar lo más preparado posible a los procesos de diálogo y negociación, abandonando la etapa “artesanal” o “voluntarista” a la que alude Lucio Castro.

4.6.2. Designación de representantes

Antes del surgimiento de la Oficina de Diálogo del Minedu, como ya lo apuntamos párrafos arriba, las desavenencias con el sindicato se procesaban a través de un asesor de Alta Dirección. Constituida la ODI -en función de lo estipulado en el ROF-, era la encargada de recoger los inconvenientes magisteriales, analizarlos y trasladarlos a la oficina o dirección adecuadas: si eran cuestiones normativas, se derivaban a la Dirección Técnico Normativa, si eran asuntos de concursos iban a la Dirección de Evaluación Docente, si se trataba de profesores en provincias, los veía la Dirección General de Gestión Descentralizada.

En las sesiones de trato directo o negociación colectiva, otros eran los comisionados para representar al Minedu. En el trato directo, cuya práctica se institucionalizó durante 2015 como un modo de reemplazar la ausencia de negociación colectiva, los conformantes se designaban de acuerdo con la naturaleza de los temas que se iban a conversar. Jorge Arrunátegui le llama a esto asignación “funcional”, agregando que es tan importante como la decisión de incluir funcionarios de nivel intermedio, para evitar escalamientos inmediatos de los problemas.

En las negociaciones colectivas, la metodología usada por el Ministerio es muy parecida; la principal diferencia radica en la emisión de una resolución de Secretaría General, mediante la cual se designaba a los miembros de la Comisión.

En el lado del SUTEP, los dirigentes con los que pudimos conversar nos informaron que, para formar parte de la representación del gremio, existían criterios generales establecidos tanto en el Estatuto como en el Reglamento. Y así es, en varios artículos de estas herramientas de vida sindical, se hace referencia al papel de las secretarías cuando se trata de intervenir en “espacios de diálogo social nacional” (artículo 64 del Estatuto) (SUTEP, 2018b). Hamer Villena indica que aquellas secretarías o personas que, adicionalmente, eran consideradas en la delegación se definían en el Comité Ejecutivo Nacional o la Asamblea Nacional de Delegados.

Villena comenta, así mismo, que anteriormente las nominaciones no se hacían en base a perfiles, sino a “influencias”, relatando que esa es una victoria de la corriente renovadora en el sindicato. Lucio Castro va por la misma senda de análisis y dice que, en el pasado, la composición de las comisiones incluía a la “gente de más confianza”, sin importar en demasía la calificación o preparación. Insiste con el “cambio generacional” que alienta liderazgos críticos y capaces de sostener alternativas.

Para el Minedu y el SUTEP el límite del número de miembros de su representación está precisado en el Decreto Supremo N° 013-2016- MINEDU. La negociación colectiva de 2016 consideró esos topes.

4.6.3. Organización del diálogo

Los procesos de diálogo, si queremos se tornen fructíferos y satisfactorios para las partes, necesitan preparación, organización anticipada. Por este motivo, el Ministerio de Educación y el SUTEP tomaban sus previsiones antes de comenzar las reuniones.

En el Minedu, una vez determinadas las comisiones, sus integrantes coordinan la temática (sobre la base de los puntos del pliego de reclamos); un aspecto clave es no considerar más cuestiones de aquellas ya incorporadas. El liderazgo es asumido por la Dirección General de Desarrollo Docente en coordinación con la Oficina de Diálogo.

Los profesores toman un trayecto más extenso. En atención de la trascendencia del pliego, recogen demandas en la Asamblea Nacional de Delegados (AND) (una suerte de plataforma de representación regional – artículo 42 del Estatuto) y, a veces, en la Convención Nacional (algo como la AND, pero ampliada a más delegados – artículos 39 y 40 del Estatuto).

Aprobado el pliego, las comisiones sostienen sesiones de trabajo para organizar cada uno de los puntos y distribuirlos. Realizan intercambios para saber cómo va el conocimiento de sus temas y en qué podrían ayudarse. En algunas oportunidades reciben el acompañamiento de asesores externos especializados o exdirigentes que coadyuvan con su experiencia.

4.6.4. Desarrollo del diálogo

Para comprender mejor este acápite, es conveniente saber que el proceso de diálogo entre el Minedu y el CEN del SUTEP -así como el desplegado con otros actores gremiales-, se manifiesta en dos modalidades: el diálogo informal y formal.

El diálogo informal es para solucionar requerimientos puntuales referidos a racionalización docente, pagos pendientes, presuntas irregularidades en un concurso, dificultades en nombramientos y pedidos aparentemente menores que, de adquirir más intensidad, podrían derivar en conflictos; también prepara encuentros posteriores de negociación colectiva u otros que culminan con actas o algún documento parecido.

El diálogo formal sigue lo regulado en el Decreto Supremo N° 013-2016-MINEDU, en cuanto a la negociación colectiva estrictamente (aspectos generales y procedimiento); el trato directo es, del mismo modo, diálogo formal, y, como se describió en el párrafo precedente, se formaliza con actas u otro tipo de rubricación.

Por tanto, al arribar, digamos, al (a los) diálogo(s) formal(es), hemos pasado por una o varias reuniones previas -diálogos informales- que facilitan el logro de acuerdos.

Si bien hablaremos de resultados en los subtítulos que vienen, insertaremos aquí lo dicho por Lucio Castro, secretario general del SUTEP, con respecto a los diálogos informales: “a veces son mucho más eficaces (...) se abordan de manera más directa, sincera”. Villena, además de calificar al diálogo informal como un poco más “político”, reconoce la importancia de ambos tipos de diálogo, pero discrepa de Castro proporcionándole “más peso” a las deliberaciones formales.

Ahora se entiende mejor, entonces, por qué decimos “proceso de diálogo” y no solo “diálogo”, considerando que muchas veces hablamos de una secuencia de fases o etapas que aspiran a terminar con saldos que beneficien a los actores.

Las sesiones de diálogo formal, específicamente las de negociación colectiva, tienen la siguiente estructura: instalación, desarrollo y firma del convenio colectivo. Cada una de estas partes, que pueden ser organizadas en más de una reunión, tienen un acta que les otorga valor, firmada por los asistentes.

En la instalación de la comisión negociadora, con la participación de los representantes de ambas partes, se cumple con la dinámica protocolar de lectura de la Resolución de Secretaría General que conforma la comisión, posteriormente se lee el pliego presentado por el sindicato y se solicita a este que priorice determinados aspectos del mismo. Una vez hecha la priorización se consigna los acuerdos en el acta y establecen las fechas de siguientes sesiones. La conducción es asumida por el presidente de la comisión.

Por supuesto que los plazos están previamente determinados en las normas regulatorias (Decreto Supremo N°013-2016-MINEDU). En el caso de la negociación de 2016, el DS fijó plazos excepcionales que se cumplieron estrictamente.

Luego de la instalación se tocan los puntos priorizados, recibiendo las propuestas de la entidad y las contrapropuestas del sindicato. Así, se lleva adelante un esquema dialéctico que va dibujando lo que será el convenio colectivo. Entre reunión y reunión

es muy probable que haya diálogos informales orientados a facilitar la consecución de acuerdos.

La firma de convenio colectivo se hace en la última sesión consignándose las conclusiones y puntos consensuados.

Hay que resaltar tres cuestiones establecidas en el Decreto Supremo N°013-2016-MINEDU. La primera es la imposibilidad de discutir asuntos de orden económico - materia por lo demás lesiva de los derechos laborales y constitucionales-; la segunda, los dos años de vigencia de los acuerdos adoptados (ya no un año como era antes); y, la tercera, ante la inexistencia de coincidencias, la ventana abierta para recurrir al Ministerio de Trabajo o arbitraje.

Tal como se puede observar en las actas que forman parte de los anexos de esta investigación, en la negociación de 2016 sí hubo puntos de encuentro que evitaron una huelga o el recurrir a otras instancias de mediación.

4.6.5. Ratificación de acuerdos

Antes de la firma de convenios o aceptación de acuerdos importantes, cada una de las partes sigue un procedimiento. Jorge Arrunátegui del Minedu nos cuenta que los avances se iban “reportando a Alta Dirección” y que la aprobación definitiva se hacía con el señor ministro. El SUTEP lleva a la práctica la conocida expresión “bajar a bases” los acuerdos cuando pone a disposición de estas las conclusiones relevantes y las ratifica en la Asamblea Nacional de Delegados o la Convención Nacional.

4.7. Resultados de los procesos de diálogo

Las impresiones de los sujetos que participan en estos diálogos sobre los resultados obtenidos difieren en enfoques, mas no en el sentido positivo de lo conseguido.

Jaime Saavedra Chanduví, exministro de Educación, destaca como corolario la “participación de los maestros en las evaluaciones”, habida cuenta del componente meritocrático de su gestión y la reiterada oposición magisterial a los concursos; realza, de la misma manera, la relativa “paz laboral” vivida en esos años, requisito indispensable en la implementación de cualquier reforma por ejecutar. Arrunátegui habla de una “relación sana” con el sindicato, intentando persuadir a los profesores de la limpieza de los exámenes, construyendo confianza con ellos y asegurándoles - con hechos- la obtención de una “ganancia mutua”.

Al responder la interrogante acerca de resultados, los dirigentes sindicales son específicos y mencionan la reubicación excepcional por niveles, la ampliación de vacantes por nombramientos, la nivelación en la jornada laboral y remuneración entre maestros de primaria y secundaria, la recuperación del número anterior de licencias, la base legal para negociación colectiva, etc.

Se puede apreciar nítidamente conformidades de ambos lados, característica esencial del diálogo provechoso.

| Características | Procesos de diálogo Minedu – CEN del SUTEP | |
|---------------------------|--|--|
| | Antes de la Oficina de Diálogo | Con la Oficina de Diálogo |
| ¿Cuál era el marco legal? | De carácter general | DS N° 013-2016-MINEDU |
| ¿Quién se encargaba? | Asesor de Alta Dirección | Equipo Oficina de Diálogo |
| ¿De quién dependía? | Señor ministro | Secretaría general y señor ministro |
| Instrumentos de gestión | No se encontraron | POA, matriz de metas, formato de informes, fichas descriptivas de espacios de diálogo, matriz de seguimiento de espacios de diálogo, registro documental virtual |
| Experiencias piloto | Ninguna | |

| | | |
|--|--|--|
| | | Sistema de diálogo y prevención regional, trabajo con municipios escolares |
|--|--|--|

4.8 Importancia de la Oficina de Diálogo

Por lo anotado hasta este momento, se puede afirmar que la actuación de la ODI como órgano encargado de apoyar la prevención, gestión y transformación de conflictos en el sector Educación fue sumamente importante.

Saavedra considera que su función es “indispensable” en la promoción y gestión del diálogo, sobre todo porque se trata de un conjunto de servidores públicos especializado en el manejo de estos temas; enfatiza que, en lo alcanzado, fue clave la articulación de la oficina con otras oficinas o direcciones. Jorge Arrunátegui va un poco más allá y reivindica la mirada “sistémica” de la ODI, una perspectiva que contribuye a tener una “visión más amplia” de la problemática por abordar; al preguntársele por la conveniencia o no del papel cumplido por la oficina, responde que “sin duda, fue importante, significativo y trajo valor”.

El sindicato posee un punto de vista similar en cuanto a la especialización; Pajuelo expresa que con la creación de la ODI hubo más personas con preparación y dedicadas a atender las solicitudes gremiales, otorgándosele continuidad al diálogo abierto. Lucio Castro subraya cómo a través de la oficina se buscaba “acercar a las partes”, el “puente” o “eslabón” necesario al que se refería Hamer Villena. El mismo

Castro relata que esta labor permitía encaminar los problemas y hacer que el posible conflicto decreciera.

En síntesis y, por razones diversas, los sujetos del diálogo reconocen la importancia de la ODI.



CONCLUSIONES

1. Desde los tiempos de la Sociedad Fraternal de Profesores hasta la actualidad, la conflictividad magisterial se ha caracterizado por su componente altamente reivindicativo. Vivienda, salud, incremento del presupuesto para educación, remuneraciones, bonos, pensiones han sido demandas recurrentes. Podríamos ubicar esta dimensión de los conflictos en el rubro “económico-corporativo”. Con menos intensidad hallamos el elemento pedagógico en la lucha magisterial, sobre todo del SUTEP, al inicio desde un enfoque dogmático (“nada es posible cambiar si no cambian las estructuras”) y luego desde una perspectiva más programática.
2. Otra de las características de la conflictividad magisterial tiene que ver con la política y, fundamentalmente, con la disputa por la hegemonía del movimiento docente antes y después de la fundación del sindicato. Primero concurren distintas y hasta opuestas concepciones, luego versiones diferentes de la izquierda con preponderancia de Patria Roja.
3. La participación del Estado en la conflictividad ha tenido, casi siempre, una mirada excluyente, sino de subordinación del sindicato. Los maestros organizados, pocas veces fueron vistos como “aliados” en las transformaciones o deliberación de políticas educativas; eran considerados, principalmente una amenaza.
4. En el decenio fujimorista la conflictividad magisterial se redujo, no por atención a las demandas de los profesores, sino como producto de una sostenida campaña de satanización que identificó a los docentes con el terrorismo, restándole capacidad de convocatoria y movilización.

5. El desarrollo de una política de diálogo y negociación desde el Minedu durante 2015 – 2016, trajo como consecuencia la disminución de los niveles de conflictividad. En 2015, a pesar de no tener un marco legal, se llevaron adelante sesiones de diálogo que se repitieron en 2016, pero ya con una norma que las regulaba.
6. Las diez huelgas nacionales magisteriales han sido las manifestaciones de mayor masividad y radicalidad que han tenido los docentes para expresar su descontento y lograr avanzar en la conquista de sus reivindicaciones. Cada una de ellas ha implicado un enorme esfuerzo organizativo y traído como consecuencia impactos, incluso, en la salud e integridad de los huelguistas. Todas, en mayor o menor grado, permitieron obtener beneficios tangibles para el magisterio.
7. En 2015 y 2016 no hubo huelgas del SUTEP, pero sí un paro nacional y otras acciones de protesta en diferentes partes del país. Los puntos de las plataformas giraban en torno a temas reivindicativos propios, pero también a cuestiones de otros sectores sociales. Quienes sí impulsaron y materializaron una huelga focalizada fueron los integrantes del Conare.
8. Los procesos de diálogo y negociación entre el Ministerio de Educación y el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SUTEP se operan en condiciones diferentes en cuanto a la capacitación. Por el lado del Estado, esta condición previa, prácticamente, no existe; la mayoría de los funcionarios o servidores que participan en ella no reciben preparación, viendo disminuida su capacidad política, la misma que intentan compensar con aprendizajes que obtienen de experiencias anteriores. En el caso de los directivos gremiales se adquiere entrenamiento, no solamente de manera anticipada a través de breves ciclos

de cualificación con profesionales, algunos especializados, y exdirigentes, sino también en espacios de formación internacional.

9. Con respecto a la designación de representantes para los procesos de diálogo y negociación entre el Minedu y el CEN, las selecciones eran parecidas. En ambos casos obedecían a criterios funcionales e institucionales, es decir, a disposiciones normativas (ROF, Minedu) o estatutarias (SUTEP).
10. En cuanto a la organización preliminar del diálogo, los procedimientos son también similares. En cada lado se realizan sesiones preparatorias para conocer los puntos de agenda y distribuir responsabilidades.
11. Si hablamos de “proceso de diálogo” y no simplemente “diálogo”, tenemos que incluir en él, al diálogo formal e informal. En el período evaluado para esta investigación, se demostró la significación del diálogo informal, cuyo carácter político y de contribución a la construcción de acuerdos se tornó primordial.
12. El diálogo es positivo y obtiene resultados. Quienes participaron del mismo entre 2015-2016 así lo declaran, aunque cada uno desde su particular punto de vista.
13. Así mismo, los sujetos del diálogo acentúan la validez e importancia de la Oficina de Diálogo del Minedu, ya sea por su óptica sistemática, como por su rol articulador entre partes.
14. Para finalizar, mediante este trabajo se pudo comprobar que el diálogo entre el Ministerio de Educación y el CEN del SUTEP, llevado adelante entre 2015 y 2016, no previno en su totalidad los conflictos magisteriales, pero sí el escalamiento o crisis que pongan en riesgo el desarrollo de las actividades lectivas o la implementación de políticas públicas.

RECOMENDACIONES

1. La deficitaria capacidad política encontrada entre algunos de los servidores y funcionarios públicos del sector Educación, dedicados a participar en los procesos de diálogo y negociación con las organizaciones sindicales, puede avanzar en su superación si entidades como la Autoridad Nacional del Servicio Civil – SERVIR, refuerzan sus ciclos de capacitación con cursos que les permitan actuar, lo mejor posible, en dinámicas de conflictividad, apostando por integrar intereses contrapuestos, entre ellos los del Estado, por supuesto.
2. Si la conflictividad magisterial no escaló entre 2015 y 2016 se debió, entre otras cosas, a la existencia de un equipo ministerial en el cual la Oficina de Diálogo tuvo que ver. En tal sentido, el Ministerio de Educación debe mantener y potenciar ese órgano de apoyo, dotándolo de liderazgo y personal adecuados, así como de recursos materiales que le faciliten cumplir sus funciones.
3. Desde una perspectiva más general, tomando en cuenta la inexistencia de un Sistema Nacional de Prevención y Gestión de Conflictos Sociales, así como el hecho de que el Viceministerio de Gobernanza Territorial no cumple rol rector en ese aspecto, es conveniente considerar que la Presidencia del Consejo de Ministros o el Congreso de la República (o ambos) discutan una iniciativa legislativa que impulse la creación del señalado sistema.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMEGLIO, Pietro, AMOR, Gabriela y MENDIOLA, Verónica

2018 “Conflicto magisterial en México por la abrogación de la Reforma Educativa. Un avance exploratorio de las acciones de lucha social”. Revista de Cultura de Paz. México. Ene – Dic. Vol. 2: 215-238.

BENHABIB, Seyla

2005 *Los derechos de los otros*. Barcelona: Editorial Gedisa.

BERTRANOU, Julián

2013 “Capacidad estatal: Aportes al debate conceptual”. Ponencia presentada en el Séptimo Congreso Argentino de Administración Pública. Mendoza, 18 al 20 de septiembre.

CORONEL, Omar

2022 *Violent protest in weak democracies conflict prevention agencies and civil society organizations in Perú*. Tesis para obtener el doctorado. Indiana: Universidad de Notre Dame, Programa de Graduados en Ciencia Política.

CHÁVEZ Angeles, Noelia.

2012 “SUTEP: 40 años de conflicto y negociación” Boletín PeruDebate, año 1, n° 5, pp. 2-4. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

http://perudebate.pe/sites/default/files/peru_debate_ndeg5.pdf

CHIROQUE, Sigfredo (Coordinador)

2005 “Estudio de los conflictos en los sistemas educativos de la región: agendas, actores, evolución, manejo y desenlaces. Estudio de caso: el conflicto educativo en Perú (1998 - 2003)”. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/176>

COHEN, Joshua

1989 “Deliberación y legitimidad democrática”. Traducción de Mariano Melero. *Cuaderno gris*. Madrid, 2007, número 9, pp. 127-146. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

[https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/361/21813_Deliberaci%
c3%b3n%20y%20legitimidad%20democratica.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/361/21813_Deliberaci%c3%b3n%20y%20legitimidad%20democratica.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

CUENCA, Ricardo [@richicuenca]. (30 de septiembre de 2021)

Línea de tiempo del sindicalismo docente [Tweet]. Twitter.

<https://twitter.com/richicuenca/status/1443750749905768457>

DAHRENDORF, Ralf

1962 *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid, Rialp.

DEFENSORÍA DEL PUEBLO

2012 REPORTE DE CONFLICTOS SOCIALES, número 103. Lima. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

[https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/07/Reporte-Mensual-de-
Conflictos-Sociales-N-103-Sept-2012.pdf](https://www.defensoria.gob.pe/wp-content/uploads/2018/07/Reporte-Mensual-de-Conflictos-Sociales-N-103-Sept-2012.pdf)

DEGREGORI, Carlos Iván

[2014 “Del mito de Inkari al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional. En: Cambios culturales en el Perú, Pablo Sandoval y José Carlos Agüero \(editores\). Cusco, Ministerio de Cultura, pp. 54-68.](#)

DELLA PORTA, Donatella y BEY, Facundo (Traductor)

2018 “Democracias. Participación, deliberación y movimientos sociales”. Prometeo, Ciudad de Buenos Aires.

DERRAMA MAGISTERIAL

s/f Derrama Magisterial (DM). Consulta: 4 de setiembre de 2021.

<https://www.derrama.org.pe/nosotros/quienes-somos/>

DE SOUSA SANTOS, Boaventura

2001 “Los nuevos movimientos sociales”. *Osa - Observatorio Social de América latina*. Buenos Aires, año 5, número 5, pp. 177-184. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/osal/osal5/debates.pdf>

DÍAZ, Hugo

[s.f. “Conflictividad en educación: Experiencias del caso peruano”. Portal web Educared. Consulta: 1 de mayo de 2022.](#)

https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/desafios/conflictividad_en_educacion_e_x/

DÍAZ DEL CASTILLO LONGAS, Andrés

2013 “Aproximación al concepto de democracia deliberativa”. *Ratio Juris*. Medellín, volumen 8, número 16, pp. 77-104. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

<https://www.redalyc.org/pdf/5857/585761337004.pdf>

EL PAÍS

2017 “La educación sobre igualdad de género divide a Perú”. *El País*. Lima 03 de marzo de 2017. Consulta: 01 de abril de 2022.

https://elpais.com/internacional/2017/03/03/america/1488578133_128529.html

FISAS, Vicenc

1998 *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.

FUKUYAMA, Francis

2004 *La construcción del Estado. Hacia un nuevo orden mundial en el siglo XXI*. Barcelona: Ediciones B, S.A.

GENTILI, Pablo, Daniel SUÁREZ, Florencia STUBRIN y Julián GINDÍN

2005 “Reforma Educativa y luchas docentes en América Latina.” En: FRIGERIO, G. & G. DIKER (compiladores), *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante Editorial, pp. 5-21.

GESTIÓN

2022 “Las millonarias cifras detrás de la disputa por la Derrama Magisterial”. *Gestión*. Lima, 06 de enero de 2022. Consulta: 25 de marzo de 2022.

<https://gestion.pe/peru/las-millonarias-cifras-detras-de-la-disputa-por-la-derrama-magisterial-noticia/>

GINDIN, Julián

2011 Sindicalismo docente en América Latina. Una contribución al debate. El Cotidiano, núm. 168, julio-agosto, pp.109-114. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco, Distrito Federal, México.

GÓNZALES, Natalia y MOSCOSO, Macarena

2021 Al maestro con cariño (y cautela). En: El Profe. Cómo Pedro Castillo se convirtió en presidente del Perú y qué pasará a continuación. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 95-119.

GRINDLE, Merilee

1997 "The Good Government Imperative. Human resources, organizations and institutions". En GRINDLE, Merilee (editora), *Getting Good Government, Capacity building in the public sector of developing countries*. Boston: Harvard University Press.

GROMPONE, Romeo y PEÑA, Omayra

2021 Pedro Castillo, una identidad reconocida en múltiples trayectorias. En: El Profe. Cómo Pedro Castillo se convirtió en presidente del Perú y qué pasará a continuación. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 121-163.

HABERMAS, Jurgen

1999 *Teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la acción y racionalización social*. Cuarta Edición. Madrid: Taurus.

INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN (IE)

s/f Internacional de la Educación (IE). Consulta: 15 de noviembre de 2021.

<https://www.ei-ie.org/es/>

LA ROSA, Javier y RIVAS, Gino

2018 *Teoría del conflicto y mecanismos de solución*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

LEDERACH, John Paul

2009 *El pequeño libro de transformación de conflictos*. Bogotá: Justapaz.

LOYO-BRAMBILLA, Aurora

2008 "Sindicalismo magisterial". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Distrito Federal, volumen 13, número 37, pp. 345-349. Consulta: 31 de octubre de 2021.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003702>

MARX, Carlos y Federico ENGELS

1872 *Manifiesto Comunista*. s/l: Ediciones elaleph.com. Consulta: 31 de octubre de 2021.

<https://sociologia1unpsjb.files.wordpress.com/2008/03/marx-manifiesto-comunista.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ

2014 "Ministro de Educación en Cade 2014" [videograbación]. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

<https://www.youtube.com/watch?v=CZMZpECkyv8>

2015 “Más del 90% de los docentes asistieron hoy con normalidad a colegios públicos del país”. Consulta: 12 de marzo de 2022.

<http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=32472>

2015 Decreto Supremo N.º 001-2015-MINEDU. Lima, 31 de enero de 2015.

MIZALA, Alejandro y Hugo ÑOPO

2016 “Measuring the relative pay of school teachers in Latin America 1997–2007”. *International Journal of Educational Development*. , volumen 47, pp. 20-32.

MOSCROP, David RH y WARREN, Mark E.

2016 “¿When is deliberation democrático?”. *Journal of Public Deliberation*. Vol 12: Iss. 2, Artículo 4.

MURILLO, Victoria

2001 “Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina”. *Estudios Sociológicos*. Distrito Federal, volumen XIX, número 1, pp. 129-160.

NEGRI, Juan

2015 “Democracia deliberativa: Una crítica”. *Revista POSTdata: Revista de Reflexión y Análisis Político*. Buenos Aires, volumen 20, número 2, pp. 387-416.

ORMACHEA, Iván

2014 Enfoques de intervención constructiva en conflictos sociales. En: *Minería, conflicto social y diálogo*. Lima: ProDiálogo, Universidad Antonio Ruíz de Montoya, pp. 49 – 80.

PALAMIDESSI, Mariano

2003 “Sindicatos docentes y gobiernos. Conflictos y diálogos en torno a la Reforma Educativa en América Latina”. *Revista paraguaya de sociología*. Asunción, volumen 40, número 117-118, pp. 9-46 Consulta: 11 de abril de 2021.

<http://www.ub.edu/obipd/sindicatos-docentes-y-gobiernos-conflictos-y-dialogos-en-torno-la-reforma-educativa-en-america-latina/>

PATRIA ROJA

II Conferencia Nacional del Trabajo Educativo. Consulta: 15 de diciembre de 2021.

<https://es.calameo.com/read/005177310fa52d330454c>

PLEYERS, Geoffrey

2018 *Movimientos sociales en el siglo XXI*. Buenos Aires: CLACSO.

QUINTO, Elmer

2007 *Conflicto y crisis de representación en el SUTEP de la región Central*. Tesis de maestría en Sociología. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Escuela de Graduados.

REPETTO, Fabián

2003 “Capacidad estatal: requisito para una mejor política social en América Latina”. Ponencia presentada en el VIII Congreso Internacional CLAD sobre la Reforma del Estado y la Administración Pública. Panamá, 28 – 31 octubre.

REY, Maximiliano

2014 “Capacidad estatal y poder del Estado en Latinoamérica del siglo XXI: Una perspectiva política para el análisis de las políticas públicas y la estatalidad”. *Revista Estado y Políticas Públicas*. Buenos Aires, 2014, Año 2, número 2, pp. 115-139.

RODRÍGUEZ ARECHAVALETA, Carlos Manuel

2007 “Redefiniendo la democracia competitiva: J. Schumpeter”. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*. Ciudad de México, 2007, volumen 2, número 3, pp. 1-15.

SAAVEDRA, Jaime

2016 Consejo Nacional de Educación (ppt) Ministerio de Educación [diapositiva]. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

SAAVEDRA, Jaime y Marcela GUTIÉRREZ

2020 “Peru: A Wholesale Reform Fueled by an Obsession with Learning and Equity”. En: REIMERS, Fernando (editor) *Audacious Education Purposes. How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Cham, SpringerOpen, pp.153-180. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

<https://link.springer.com/book/10.1007%2F978-3-030-41882-3>

SARAVIA, Gerardo

2021 “Castillo y el Movadef”. En Revista Ideele N° 297. Abril – Mayo 2021. Consulta: 27 de agosto de 2022.

<https://www.revistaideele.com/2021/06/04/castillo-y-el-movadef/>

SCHUMPETER, Joseph A.

1996 *Capitalismo, socialismo y democracia* (Tomo II). Barcelona: Ediciones Folio.

SILVA, Germán

2008 “La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario”. *Prolegómenos. Derechos y Valores*. Bogotá, año 11, número 22, pp. 29-43.

SINDICATO UNITARIO DE TRABAJADORES EN LA EDUCACIÓN DEL PERÚ
(SUTEP)

2018a *Huelgas históricas*. Consulta: 15 de noviembre de 2021.

<https://sutep.org/organizacion/huelgas-historicas/>

SINDICATO UNITARIO DE TRABAJADORES EN LA EDUCACIÓN DEL PERÚ
(SUTEP)

2018b *Estatuto y reglamento*. Consulta: 15 de noviembre
de 2021.

<https://drive.google.com/file/d/1rTgWspm1wiZBzx4WuQVcvsaXgFbBho6t/edit>

TARROW, Sidney

1997 *El poder en movimiento. Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza Editorial.

THORNDIKE, Guillermo

1997 *Maestra vida*. Lima: Mosca Azul Editores.

TILLY Charles y Lesly WOOD

2010 *Los movimientos sociales, 1768 – 2008 desde sus orígenes a Facebook*,
Barcelona: Crítica.

TOURAINÉ, Alan

2006 “Los movimientos sociales”. *Revista colombiana de sociología*. Bogotá, número 27, pp. 255-278.

TURPO, Jorge

2015 “Dos señores educados”. *Etiqueta Negra*, número 129.

UCCELLI, Francesca

2006 “Docentes en las calles: magisterio, SUTEP y el reto de los aprendizajes”. En: MONTERO, Carmen. *Escuela y participación en el Perú: temas y dilemas*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, pp. 197-312.

2011 “La política educativa del segundo gobierno de Alan García”. En *Instituto de Estudios Peruanos (IEP)*. Consulta: 8 de octubre de 2021.

<https://iep.org.pe/noticias/francesca-ucelli-la-politica-educativa-del-segundo-gobierno-de-alan-garcia/>

UCEDA, Ricardo

2010 “La Caja Roja”. En *Revista Poder 360°*. En: <http://goo.gl/saEDa>

VARGAS, Julio

2005 *Como la flor de la rama. Magisterio y política en el Perú (1972 – 2005)*. Buenos Aires: CLACSO.

VERGARA, Jorge

2005 “La concepción de la democracia deliberativa de Habermas”. *Quorum Académico*. Maracaibo, año 2, número 2, pp. 72-88.

VIDAL DE LA ROSA, Godofredo

2010 “Teoría democrática. Joseph Schumpeter y la síntesis moderna”. *Nueva Época*, año 23, número 62.

WAGNER-PACIFICI, Robin y HALL, Meredith

2012 “Resolution of social conflict”. En: *Annu. Rev. Sociol.* 38: pp. 181-199.

WIEVIORKA, Michel

2010 “¿El conflicto social al centro de la vida colectiva?” *Sociopedia*. Madrid.



ANEXOS

- Anexo N° 1: Decreto Supremo N° 013-2016-MINEDU



Decreto Supremo

N° 013-2016 - MINEDU

MODIFICAN EL ARTÍCULO 194 E INCORPORAN EL CAPÍTULO XVI AL TÍTULO QUINTO Y LA DÉCIMA OCTAVA DISPOSICIÓN COMPLEMENTARIA TRANSITORIA AL REGLAMENTO DE LA LEY DE REFORMA MAGISTERIAL

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

CONSIDERANDO:

Que, el literal h) del artículo 80 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación, establece que corresponde al Ministerio de Educación definir las políticas sectoriales de personal, programas de mejoramiento del personal directivo, docente y administrativo del sector e implementar la carrera pública magisterial;

Que, mediante la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, en adelante la Ley, se norman las relaciones entre el Estado y los profesores que prestan servicios en las instituciones y programas educativos públicos de educación básica y técnico productivo, y en las instancias de gestión educativa descentralizadas. Asimismo, se regula la Carrera Pública Magisterial, los deberes y derechos de los profesores, su formación continua, su evaluación, su proceso disciplinario, sus remuneraciones, sus estímulos e incentivos;

Que, los literales k) y n) del artículo 41 de la Ley, establecen que los profesores tienen derecho a libre asociación y sindicalización; así como a condiciones de trabajo que garanticen calidad en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y un eficiente cumplimiento de sus funciones dentro de los alcances de la Ley;

Que, de acuerdo con el acápite a.9 del literal a) del artículo 71 de la Ley, el profesor tiene derecho a licencia con goce de remuneraciones por representación sindical;

Que, el artículo 194 del Reglamento de la Ley, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED, establece que la licencia con goce de haber por representación sindical se otorga a cuatro (4) miembros de la Junta Directiva del Sindicato o Federación Magisterial, y por cada Dirección Regional de Educación del ámbito nacional, a un (1) representante de la Base del Sindicato Magisterial o Sindicato de Profesores reconocido por el Registro de Organizaciones Sindicales de Servidores Públicos - ROSSP. Para los efectos del trato directo, se debe tener en cuenta lo dispuesto por el artículo 9 del Texto Único Ordenado de la Ley de Relaciones Colectivas de Trabajo, aprobado por Decreto Supremo N° 010-2003-TR;

Que, considerando el número de docentes existentes en el Magisterio Nacional, resulta pertinente conceder licencia sindical con goce de remuneraciones a un número



mayor de representantes gremiales; así como regular la negociación colectiva entre el Ministerio de Educación y la Organización Sindical que representa a los docentes bajo el régimen de la Ley de Reforma Magisterial, por lo que corresponde modificar el artículo 194 e incorporar el Capítulo XVI, sobre Negociación Colectiva, al Título Quinto, y la Décima Octava Disposición Complementaria Transitoria al Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED;

De conformidad con lo dispuesto en el numeral 8 del artículo 118 de la Constitución Política del Perú; la Ley N° 29158, Ley Orgánica del Poder Ejecutivo; y la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial;

DECRETA:

Artículo 1.- Modifíquese el artículo 194 del Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED, de acuerdo al siguiente texto:



"Artículo 194.- Licencia por representación sindical

194.1 *La licencia con goce de remuneración por representación sindical se otorga a ocho (8) miembros de la Junta Directiva del Sindicato de Trabajadores Docentes Nacional o Federación Magisterial Nacional, constituido para la defensa de los derechos e intereses del Magisterio Nacional, que se encuentren debidamente inscritos en el Registro de Organizaciones Sindicales de Servidores Públicos - ROSSP correspondiente.*



194.2 *Por cada Dirección Regional de Educación, o la que haga sus veces, corresponde otorgar licencia con goce de haber a dos (2) representantes de la Base del Sindicato Magisterial o Sindicato de Profesores debidamente inscrito en el ROSSP.*

El Secretario General del Sindicato de Trabajadores Docentes Nacional o Federación Magisterial Nacional, según corresponda, acredita a los representantes regionales para el otorgamiento de la licencia con goce de remuneraciones.



194.3 *La licencia es por el período de un (1) año, renovable hasta el período que dure el mandato del representante sindical, conforme lo establece el estatuto inscrito en el ROSSP."*

Artículo 2.- Incorpórese el Capítulo XVI, sobre Negociación Colectiva, al Título Quinto del Reglamento de la Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto



Decreto Supremo

Nº 013-2016 - MINEDU

Supremo Nº 004-2013-ED, así como la Décima Octava Disposición Complementaria Transitoria, de acuerdo al siguiente texto:

"Capítulo XVI Negociación Colectiva

Artículo 207-A.- Aspectos Generales de la Negociación Colectiva

- a) Los derechos colectivos de los docentes son los previstos en el Convenio 151 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y en los artículos 28 y 42 de la Constitución Política del Perú.

Ninguna negociación colectiva puede alterar la valorización de los cargos de las áreas de desempeño laboral de la Ley Nº 29944, Ley de Reforma Magisterial.

- b) El convenio colectivo es el acuerdo que celebran, por una parte, el Sindicato de Trabajadores Docentes Nacional o la Federación Magisterial Nacional con representación mayoritaria y, por otra, el MINEDU, con el objeto de regular la mejora de las compensaciones no económicas, de acuerdo con las posibilidades presupuestales.

El Sindicato de Trabajadores Docentes Nacional o la Federación Magisterial Nacional que afilien a la mayoría absoluta de los docentes, representan también a los docentes no afiliados a la organización para efectos de la negociación colectiva. Se entiende por mayoría absoluta al cincuenta por ciento más uno de docente afiliados del ámbito nacional.

Para la presentación del pliego de reclamos, la Base del Sindicato Magisterial o Sindicato de Profesores plantean sus peticiones ante el Sindicato de Trabajadores Docentes Nacional o Federación Magisterial Nacional, según corresponda, y este evalúa, analiza y, de considerarlo pertinente, las presenta ante el MINEDU dentro de la fecha establecida. El MINEDU no negociará con Sindicatos de Base o Sindicatos de Profesores que sean de competencia regional.

- c) El Sindicato de Trabajadores Docentes Nacional o Federación Magisterial Nacional deben coadyuvar con el propósito de la mejora continua del servicio educativo y no afectar el funcionamiento de las instituciones educativas o la prestación del servicio educativo.
- d) En el marco de la negociación colectiva, el MINEDU y el Sindicato de Trabajadores Docentes Nacional o Federación Magisterial Nacional constituirán sus respectivas Comisiones Negociadoras.



En el caso de la organización sindical, la Comisión Negociadora está compuesta por un número máximo de seis (06) representantes.

El MINEDU establecerá el número de miembros de su Comisión Negociadora y su conformación, respetando el límite máximo indicado en el párrafo anterior.

- e) Para aquellos aspectos no contemplados en el presente reglamento, se aplicarán las normas de carácter general sobre negociación colectiva.

Artículo 207-B.- Del Procedimiento de la Negociación Colectiva

- a) La negociación colectiva se inicia con la presentación de un pliego de reclamos que debe contener un proyecto de convención colectiva, señalando lo siguiente:



- Denominación y número de registro del Sindicato de Trabajadores Docentes Nacional o Federación Magisterial Nacional que lo suscribe, y domicilio para efectos de las notificaciones.
- La nómina de los integrantes de la comisión negociadora, cuyo número no será mayor a seis (6).

- Las peticiones que se formulan respecto a condiciones de trabajo o de empleo deben tener forma de cláusula e integrarse armónicamente dentro de un solo proyecto de convención. Se consideran condiciones de trabajo o condiciones de empleo los permisos, licencias, capacitación, ambiente de trabajo y, en general, todas aquellas que faciliten la actividad del docente para el cumplimiento de sus funciones.

- Firma de los dirigentes sindicales.



- b) La negociación y los acuerdos en materia laboral se sujetan a las siguientes disposiciones:

- El pliego de reclamos se presenta ante el MINEDU entre el 1 y el 30 de noviembre de cada año.

- La contrapropuesta o propuestas del MINEDU relativas a compensaciones económicas son nulas de pleno derecho.

- Las negociaciones deben efectuarse necesariamente hasta el último día del mes de marzo del año siguiente. Si no se llegara a un acuerdo, las





Decreto Supremo

Nº 013-2016 - MINEDU

partes pueden iniciar un procedimiento de conciliación hasta el 30 de abril del año en curso.

- Los acuerdos suscritos entre los representantes del MINEDU y del Sindicato de Trabajadores Docentes Nacional o Federación Magisterial Nacional, surten efecto obligatoriamente a partir del 1 de enero del siguiente ejercicio fiscal y tienen vigencia durante un plazo no menor a dos (2) años.

c) El procedimiento de la negociación colectiva es el siguiente:

Recibido el pliego de reclamos y antes de iniciar la negociación, el Director General de Desarrollo Docente del MINEDU remitirá copia del mismo al Ministerio de Economía y Finanzas para que, a través de la Dirección General de Gestión de Recursos Públicos, opine respecto de si alguna de las peticiones contenidas en el mismo implica una contravención a las normas presupuestarias, o acerca de algún otro aspecto sobre el cual estimara pertinente pronunciarse.

La no emisión de opinión por parte del Ministerio de Economía y Finanzas, no se entenderá como conformidad u opinión favorable respecto al pliego presentado. La emisión o no emisión de dicha opinión no afecta el inicio de la negociación colectiva.

d) Si hasta el último día del mes de marzo las partes no hubieran llegado a un acuerdo, cualquiera de las partes podrá solicitar el inicio de un procedimiento de conciliación hasta el 30 de abril. La función conciliatoria estará a cargo de un Centro de Conciliación.

e) De no llegarse a un consenso en la etapa de conciliación, ambas partes, de común acuerdo, podrán acudir a un proceso arbitral, salvo que los docentes decidan ir a la huelga.

f) Los procesos de conciliación y arbitraje se regirán por las normas que la regulan; pero, en ningún caso, se podrá emitir pronunciamiento sobre compensaciones económicas o beneficios de esa naturaleza, ni disponer medida alguna que implique alterar la valorización de los cargos de las áreas de desempeño laboral de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.

g) Son nulos todos los convenios colectivos, acuerdos conciliatorios y laudos arbitrales que trasgredan o excedan lo establecido en el presente artículo."



"DISPOSICIONES COMPLEMENTARIAS TRANSITORIAS

(...)

DÉCIMA OCTAVA.- De la Negociación Colectiva para el año 2017

Para el año 2017, excepcionalmente, el pliego de reclamos se presentará ante el MINEDU hasta el último día hábil del mes de agosto del 2016 y el proceso de negociación se llevará a cabo entre los meses de septiembre y noviembre del 2016, de acuerdo al procedimiento señalado en el presente Decreto Supremo.

En caso de no llegarse a un acuerdo, cualquiera de las partes podrá solicitar el inicio de un procedimiento de conciliación, en un plazo máximo de quince (15) días calendario. De no llegarse a un consenso en la etapa de conciliación, ambas partes, de común acuerdo, podrán acudir a un proceso arbitral, salvo que los docentes decidan ir a la huelga."

Artículo 3.- El presente Decreto Supremo será refrendado por el Ministro de Educación.

Dado en la Casa de Gobierno, en Lima, a los siete días del mes de agosto del año dos mil dieciseis.



PEDRO PABLO KUCZYNSKI GODARD
Presidente de la República

JAI ME SA AVE DRA CHAN DU VI
Ministro de Educación



• Anexo N° 2: Acta Trato Directo MINEDU-SUTEP 2015

REUNIÓN MINEDU – SUTEP

Siendo las 11:00 horas del día viernes 22 de mayo del presente año, se reunieron en la Sede Central de Ministerio de Educación – MINEDU sito en Calle Del Comercio N° 193 – San Borja – Lima, el Sr. Miguel Ángel Cárdenas Huayllasco, Director (e) Técnico Normativo de Docentes del MINEDU y la Srta. Betty Liliam Agüero Ramos, Coordinadora de la Dirección Técnico Normativa de Docentes del MINEDU, con los miembros del Comité Ejecutivo Nacional del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación del Perú – CEN SUTEP, representados por los Sres. Hamer Villena Zúñiga, Lucio Castro Chipana y Fidel Quispe Aedo, Secretario General, Secretario de Defensa y Secretario de Organización respectivamente, para abordar la problemática magisterial y el Pliego de Reclamos presentado.

Al respecto, los representantes del MINEDU informaron sobre las políticas sectoriales que se vienen ejecutando el presente año, las mismas que se señalan a continuación:

CONTRATADOS:

1. Implementación de la nueva política remunerativa para los profesores contratados, con la cual se incrementa la remuneración mensual percibida y se otorgan a dichos profesores las asignaciones temporales por tipo y ubicación de las instituciones educativas (ruralidad, frontera, bilingüe, unidocente, multigrado y VRAEM). Aprobado por el Pleno del Congreso a iniciativa del Ejecutivo (Proyecto de Ley 4483-2015).
2. Convocatoria a concurso público para nombramiento docente en agosto del presente año en plazas orgánicas vacantes de Educación Básica, aprobada por RVM 021-2015-MINEDU y RM 271-2015-MINEDU.
3. Convocatoria a concurso público para nombramiento de auxiliares de educación.

NOMBRADOS:

Incremento del monto de la Asignación Temporal por Ruralidad Tipo 1 a S/. 500.00 nuevos soles. Aprobado por el Pleno del Congreso a iniciativa del Ejecutivo (Proyecto de Ley 4483-2015).

Ejecución y financiamiento de los procesos de:

- Reubicación Excepcional a la tercera, cuarta, quinta y sexta escalas magisteriales.
- Concurso de Acceso a cargos directivos.
- Incorporación de profesores interinos a la primera escala magisterial que acreditaron los requisitos exigidos y aprobaron la evaluación correspondiente.
- Jornada laboral adicional de profesores contratados en IIEE de educación inicial.
- Complementar el financiamiento de la Remuneración Integral Mensual en 07 regiones.
- Ampliación de la jornada laboral de profesores nombrados de educación secundaria (28 h) desde agosto del 2015.
- Asignaciones Temporales por Tipo y Ubicación de la IE.
- Asignación Excepcional por prestar servicios docentes en el VRAEM
- Reconocimiento de Beneficios (CTS, ATS y Luto) a los profesores de carrera de la Ley de Reforma Magisterial.

6. Bono Escuela a los profesores que lograron los mejores rendimientos en la ECE 2014.

7. Habilitación excepcional del proceso de reasignación docente 2014 – 2015 en sus tres fases.



[Handwritten signature]

Lucio Castro Chipana
5

[Handwritten signature]

PLAZAS:

8. Creación de 3,868 plazas nuevas en diferentes regiones del país. Aprobado por el Pleno del Congreso a iniciativa del Ejecutivo (Proyecto de Ley 4483-2015).

PALMAS MAGISTERIALES:

9. Nueva bonificación especial a los condecorados con las Palmas Magisteriales (S/. 15,000.00 como pago único para los amautas, S/. 1,500.00 mensuales para los Maestros y S/. 1,000.00 mensuales para los educadores). Aprobado por el Pleno del Congreso a iniciativa del Ejecutivo (Proyecto de Ley 4483-2015).

El financiamiento de las acciones y procesos descritos ascienden a 1,500 mlls. de nuevos soles aproximadamente, monto que está aprobado para el Sector en la Ley del Presupuesto 2015.

El CEN – SUTEP se ratifica en su pedido de considerar una segunda evaluación a los profesores titulados con nombramiento interino que no lograron su incorporación a la carrera magisterial en el último concurso excepcional, así como piso salarial, estructura de la carrera magisterial, reactivación de la comisión multisectorial para abordar el tema de la base de cálculo para el pago de los beneficios en la Ley del Profesorado, política remunerativa de los auxiliares de educación y los desayunos y almuerzos para los alumnos de las instituciones educativas pertenecientes a la Jornada Escolar Completa.


Finalmente, los representantes del MINEDU y del CEN-SUTEP reiteraron su compromiso de diálogo permanente.


Firman en señal de conformidad;


MIGUEL B. CORDERO HUALLASCO
Especialista


B. AGÜERO
Especialista


Homeno Villenas Z.
Sec. General
CEN-SUTEP


Luis Castro Obilano
Sec. de Asesoría
CEN-SUTEP


Fidel Quispe Aedo
Sec. Organización
CEN-SUTEP

- Anexo N° 3: Actas Negociación Colectiva MINEDU-SUTEP 2016

**ACTA 01 - 2016
INSTALACION DE COMISION NEGOCIADORA
MINEDU- SUTEP**

Con fecha 17 de octubre del 2016, a las 11:00 horas se reunieron en la sede central del Ministerio de Educación, ubicada en la Calle el Comercio N° 193 en el distrito de San Borja, los señores: Miguel Ángel Cárdenas Huayllasco, Gloria Natali Ponce Angulo, Carmen Maria Marrou García y Mario David Zegarra Mariñas, como representantes del Ministerio de Educación (MINEDU), y los señores: Benito Alfredo Velásquez Acosta, Lucio Avelino Castro Chipana y Luis Héctor Espinoza Tarazona, como representantes del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú – SUTEP, en el marco de lo establecido en el Capítulo XVI y de la Décimo Octava Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED.

ORDEN DEL DÍA:

- Instalación de la Comisión Negociadora.

El señor Miguel Ángel Cárdenas Huayllasco, Presidente de la Comisión, solicitó se inicie la sesión con la lectura de la Resolución de Secretaría General N° 447-2016-MINEDU, con la que se conforma la Comisión Negociadora del Pliego de Reclamos del SUTEP y se designan a los representantes del referido Sindicato y del MINEDU ante dicha Comisión.

Acto seguido, el Secretario General del SUTEP dio lectura al Pliego de Reclamos presentado este año al MINEDU, a partir de lo cual, y con el fin de informar en una próxima reunión sobre algunos de los aspectos señalados en dicho Pliego, el Presidente de la Comisión solicitó al referido Sindicato, priorice algunos aspectos, habiendo los representantes del SUTEP priorizado los siguientes:

- ✓ • Alimentación para estudiantes con JEC.
- ✓ • Evaluación del desempeño docente.
- ✓ • Directivos con medidas cautelares.
- ✓ • Política remunerativa y sindical de los auxiliares de educación.
- ✓ • Incremento remunerativo de profesores.
- Pago de encargaturas.
- ✓ • Jornada docente en la EBA.
- Nombramiento y contratación docente.
- Representación docente en procesos de personal.

Luego de ello, se acordó realizar la siguiente reunión para el día jueves 27 de octubre, en las mismas instalaciones, en la cual se informaría a los representantes del SUTEP sobre los aspectos antes señalados. Asimismo, se acordó sostener las próximas reuniones de la comisión negociadora en las siguientes fechas: 03, 10, 16 y 24 de noviembre del presente año.

Dándose por concluida la presente sesión a las 13:00 horas, firmando los participantes en señal de conformidad.

| | | |
|---|--|---|
|  MIGUEL ÁNGEL CÁRDENAS HUAYLLASCO |  GLORIA NATALI PONCE ANGULO |  CARMEN MARIA MARROU GARCÍA |
|  MARIO DAVID ZEGARRA MARIÑAS |  BENITO ALFREDO VELÁSQUEZ ACOSTA |  LUCIO AVELINO CASTRO CHIPANA |
| |  LUIS HÉCTOR ESPINOZA TARAZONA | |

ACTA 02 - 2016
COMISION NEGOCIADORA MINEDU- SUTEP

Con fecha 27 de octubre del 2016, a las 09.30:00 horas se reunieron en la sede central del Ministerio de Educación, ubicada en la Calle el Comercio N° 193 en el distrito de San Borja, los señores: Miguel Ángel Cárdenas Huayllasco, Gloria Natali Ponce Angulo, Carmen María Marrou García, Mario David Zegarra Mariñas, José Luis Encinas Arana y Leidy Portocarrero Vargas como representantes del Ministerio de Educación, en adelante MINEDU, y los señores: Benito Alfredo Velásquez Acosta, Lucio Avelino Castro Chipana, Luis Héctor Espinoza Tarazona y Yolanda Teresa Matos Cholan, como representantes del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, en adelante SUTEP, en el marco de lo establecido en el Capítulo XVI y de la Décimo Octava Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED.

ORDEN DEL DÍA:

- Informe del MINEDU sobre temas priorizados por el SUTEP.

El MINEDU desarrolló la exposición de los temas que el SUTEP solicitó se les informe de manera prioritaria, habiéndose expuesto sobre lo siguiente aspectos:

- Alimentación para estudiantes con JEC.
- Evaluación del Desempeño Docente.
- Situación laboral y remunerativa de los directivos con medidas cautelares.
- Política remunerativa y sindical de los auxiliares de educación.
- Incremento remunerativo de profesores.
- Pago de encargaturas.
- Jornada docente en la EBA.
- Nombramiento y contratación docente.
- Representación docente en procesos de personal.

Por su parte, y en atención a lo expuesto, el SUTEP señaló:

- Proponer formalmente sugerencias sobre el modelo de la Evaluación del Desempeño Docente y sobre las normas de contratación de auxiliares de educación.

Asimismo, dicho gremio sindical señaló sus puntos de vista respecto a cada tema expuesto, habiendo recibido respuesta del MINEDU sobre cada uno de estos, señalándose principalmente lo siguiente:

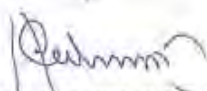
- El SUTEP manifiesta que las rubricas y manual de evaluación para la Evaluación del Desempeño Docente en el aula deben ser de acceso público, a efectos de acceder como gremio ha dicho material; informando el MINEDU que el referido material será de acceso público y estará a disposición en el portal institucional del MINEDU una vez que se apruebe la Norma Técnica que regulará la referida evaluación.
- El SUTEP señala que no debe restringirse la participación de los directores de instituciones educativas con medidas cautelares como parte del Comité de Evaluación en la Evaluación del Desempeño Docente, ni de las capacitaciones que se viene brindando desde el MINEDU. Sobre el particular, se les informó que dichos directivos no estarán impedidos de formar parte del precitado Comité; que no existe disposición por parte del MINEDU de restringirles su participación en las capacitaciones que les corresponda recibir; y que en relación al pago de asignaciones, se informó que se viene pagando de acuerdo a lo que establece el marco legal vigente (RIM de acuerdo a su escala magisterial, y asignaciones de acuerdo al régimen de procedencia del profesor, ello en atención a que la asignación temporal por ejercicio del cargo directivo en IEE que establece la Ley de Reforma

Magisterial se otorga solo si se es que accede por concurso público que establece dicha Ley)

- Respecto a lo informado sobre el incremento remunerativo a profesores, el MINEDU informó que se inicia el año 2017 y culmina en el 2018. Para el caso de nombrados, inicia en marzo de 2017 y los contratados en noviembre del mismo año. Para el año 2018, se inicia el segundo tramo en marzo para los nombrados y en noviembre para los contratados, alcanzando los S/ 2 000 como piso salarial, a través de un incremento de la RIM y un incremento de la jornada laboral de dos horas. Sobre lo expuesto, el SUTEP señaló no estar de acuerdo y que dichos incrementos se deberían concretar a partir de enero de 2017 y que ello no implique el incremento de jornada laboral de dos horas el año 2018.
- Respecto a lo informado sobre política remunerativa y sindical de los auxiliares de educación, el SUTEP solicitó se evalúe la necesidad de contar con auxiliares de educación para el nivel primaria de la EBR y que el Ejecutivo cumpla con emitir la norma que establezca los montos de la remuneración y asignaciones que les corresponderá percibir, señalando además, que tienen un documento presentado respecto a las licencias sindicales para sus auxiliares de educación agremiados que está pendiente de respuesta; informando el MINEDU que el decreto supremo aprobando los montos de la remuneración y asignaciones que les corresponderá percibir a los auxiliares de educación ya ha sido visado por parte del sector y debe estar publicándose en el transcurso de la semana, y respecto a los otros dos temas, estos se encontraban en análisis por parte de las direcciones pertinentes, de lo que se podrá informar en próximas reuniones.

Luego de ello y según lo acordado, se recordó que la próxima reunión será el día jueves 03 de noviembre, en las mismas instalaciones.

Dándose por concluida la presente sesión a las 13:00 horas, firmando los participantes en señal de conformidad.


MIGUEL ÁNGEL CARDENAS HUAYLLASCO


GLORIA NATAL PONCE ÁNGULO


CARMEN MARIA MARROU GARCÍA


MARIO DAVID ZEGARRA MARIÑAS


JOSE LUIS ENCINAS ARANA


LEIDY PORTOCARRERO VARGAS


BENITO ALFREDO VELÁSQUEZ ACOSTA


LUCIO AVELINO CASTRO CHIPANA


LUIS HÉCTOR ESPINOZA TARAZONA

YOLANDA TERESA MATOS CHOLAN

ACTA 03 - 2016
COMISION NEGOCIADORA MINEDU- SUTEP

Con fecha 03 de noviembre del 2016, a las 09:30:00 horas se reunieron en la sede central del Ministerio de Educación, ubicada en la Calle el Comercio N° 193 en el distrito de San Borja, los señores: Miguel Ángel Cárdenas Huayllasco, Gloria Natali Ponce Angulo, Mario David Zegarra Marifias, Jose Luis Encinas Arana y Leidy Portocarrero Vargas como representantes del Ministerio de Educación, en adelante MINEDU, y los señores: Benito Alfredo Velásquez Acosta, Lucio Avelino Castro Chipana, Luis Héctor Espinoza Tarazona y Ronald García Salcedo, como representantes del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, en adelante SUTEP, en el marco de lo establecido en el Capítulo XVI y de la Décimo Octava Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED.

ORDEN DEL DÍA:

- Ampliación de informe del MINEDU sobre aspectos abordados en sesión anterior

El MINEDU expuso y amplió información al SUTEP sobre lo siguiente aspectos:

- Decreto Supremo N° 296-2016-EF, que aprueba los montos de la remuneración mensual, asignaciones y bonificaciones de los auxiliares de educación.
- Rúbricas de evaluación para la Evaluación del Desempeño Docente.
- Licencia sindical de los auxiliares de educación.
- Pago de encargaturas.

Por su parte, el referido gremio sindical señaló sus puntos de vista respecto a cada tema expuesto, habiendo recibido respuesta del MINEDU sobre cada uno de estos, señalándose principalmente lo siguiente:

- El SUTEP señala que al contarse con la norma que establece los montos de la remuneración mensual, asignaciones y bonificaciones de los auxiliares de educación, se debe cumplir con pagar dichos conceptos; informando el MINEDU que se tiene ya dispuesto el aplicativo para dichos pagos, los que se empezarán a pagarse desde este mes de noviembre.
- EL SUTEP manifestó su disconformidad con el pago actual que viene efectuándose por concepto de encargaturas de directivos de instituciones educativas y de especialistas de educación, y que dicho pago debería efectuarse según lo dispuesto en la Ley de Reforma Magisterial; informando el MINEDU que la forma actual de pago por el referido concepto se enmarcan a las disposiciones que las leyes anuales de presupuesto establecen (en el presente año, el literal b. del artículo 21 de la Ley de presupuesto 2016).
- El SUTEP manifiesta que las rúbricas de evaluación para la Evaluación del Desempeño Docente deben ser socializados oportunamente a los profesores, para que estos se preparen adecuadamente; señalando el MINEDU que serán de acceso público y que estará a disposición en el portal institucional del MINEDU una vez que se apruebe la Norma Técnica que regule la referida evaluación, por lo que los profesores podrán acceder a las rúbricas.
- En atención a la información proporcionada sobre el modelo e Instrumentos de evaluación de la Evaluación del Desempeño Docente, el SUTEP señaló que harán llegar sus observaciones y aportes sobre lo expuesto.
- El SUTEP manifiesta que representan también a los auxiliares de educación y que son la representación con mayoría absoluta de trabajadores en la educación, por lo que solicitan se les brinde respuesta favorable y se les otorgue las licencias sindicales que

solicitan. El MINEDU informó que se tienen otra solicitud de otorgamiento de licencias sindicales formulada por la Federación Nacional de Auxiliares de Educación del Perú, por lo que se está solicitando a ambos gremios presentar sus nómina de afiliados, a fin de analizar y atender las solicitudes conforme a ley. El SUTEP solicita que adicionalmente se requiera al MINTRA dicha nómina.

- Finalmente, el SUTEP reitera su pedido de evaluar la necesidad de contar con auxiliares de educación para el nivel primaria de la EBR y que los auxiliares de educación puedan contar con su propio régimen disciplinario y no el de la Ley del Servicio Civil, informando el MINEDU que dichos aspectos se encuentra en evaluación por parte de las direcciones correspondientes.

Luego de ello y según lo acordado, se recordó que la próxima reunión será el día jueves 10 de noviembre, en las mismas instalaciones del MINEDU, donde se informará sobre los siguientes temas:

- Asignaciones Temporales
- Nombramiento y Contratación Docentes
- Formación en Servicio Docente
- Creación de Plazas
- Bono Escuela
- Semáforo Escuela y SiseVe
- Ascenso 2017

Dándose por concluida la presente sesión a las 13:00 horas, firmando los participantes en señal de conformidad.

MIGUEL ÁNGEL CÁRDENAS HUAYLLASCO

GLORIA NATALI PONCE ANGULO

LEIDY PORTOCARRERO VARGAS

MARIO DAVID ZEGARRA MARIÑAS

JOSE LUIS ENCINAS ARANA

BENITO ALFREDO VELÁSQUEZ ACOSTA

LUCIO AVELINO CASTRO CHIPANA

LUIS HÉCTOR ESPINOZA TARAZONA

RONALD GARCÍA SALCEDO

ACTA 04 - 2016
COMISION NEGOCIADORA MINEDU- SUTEP

Con fecha 10 de noviembre del 2016, a las 09:30:00 horas se reunieron en la sede central del Ministerio de Educación, ubicada en la Calle el Comercio N° 193 en el distrito de San Borja, los señores: Miguel Ángel Cárdenas Huayllasco, Gloria Natali Ponce Angulo, Marlo David Zegarra Marifas, Carmen Maria Marrou García y Leidy Portocarrero Vargas como representantes del Ministerio de Educación, en adelante MINEDU, y los señores: Benito Alfredo Velásquez Acosta, Lucio Avelino Castro Chipana, Luis Héctor Espinoza Tarazona y Ronald García Salcedo, como representantes del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, en adelante SUTEP, en el marco de lo establecido en el Capítulo XVI y de la Décimo Octava Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED.

ORDEN DEL DÍA:

- Informe del MINEDU sobre los siguientes aspectos:
 - Asignaciones Temporales
 - Nombramiento y Contratación Docentes
 - Formación en Servicio Docente
 - Creación de Plazas
 - Bono Escuela
 - Semáforo Escuela y SiseVe
 - Ascenso 2017

El MINEDU expuesto e informó al SUTEP sobre los aspectos antes señalados. Por su parte, el referido gremio sindical señaló sus puntos de vista respecto a cada tema expuesto, habiendo recibido respuesta del MINEDU sobre cada uno de estos, señalándose principalmente lo siguiente:

- El El SUTEP señaló que harían llegar por escrito sus observaciones y comentarios a los temas expuestos.
- El SUTEP requirió que Semáforo Escuela tenga mayor difusión, toda vez que viene siendo percibido en las instituciones educativas como un instrumento para sancionar a los profesores, lo que viene generándoles malestar y estrés. Por su parte, el MINEDU informó que Semáforo Escuela es una herramienta de gestión que brinda información a las UGEL y DRE para que dichas instancias puedan tomar decisiones pertinentes para apoyar a las escuelas a su cargo a cumplir sus metas de gestión anuales, y para tomar acciones inmediatas en caso de encontrar deficiencias y mejorar los programas y/o proyectos que brinda el Ministerio, siendo ese su fin principal, y no el de ser una herramienta para sancionar a profesores.
- El SUTEP señaló que las plazas de Educación Técnico Productiva deben ser diferenciadas por familia, lo que el MINEDU informó que en la evaluación de ingreso a la carrera se tiene previsto hacer dicha diferenciación, informando además todo lo concerniente a plazas para Nombramiento, Contratación Docentes, y Ascenso 2017, precisando además el MINEDU, que para el concurso que tenemos en curso de acceso a cargos de Director y Subdirector de Instituciones Educativas Públicas y de Especialista en Educación de UGEL y DRE, de Educación Básica Regular, convocado con R.M. N° 316-2016-MINEDU, se han incluidos plazas orgánicas y previstas, informando que estas últimas están financiadas y en proceso de convertirse a orgánicas, en las que se garantiza se efectuarán las respectivas adjudicaciones, de corresponder.

- En atención a la información proporcionada sobre Formación en Servicio Docente, el SUTEP recomienda que se planifiquen adecuadamente las diferentes actividades del MINEDU en ese rubro, toda vez que se siguen duplicando las capacitaciones a los docentes, a lo que el MINEDU informó a detalle de todo lo que se tiene planificado para implementar el Servicio Nacional de Formación Docente y Directivo, el que articulará mejor todos los programas de capacitación que se brindan hoy a los maestros.
- Finalmente, en atención a Semáforo Escuela, SiseVe y demás herramientas e intervenciones que viene implementado el MINEDU en las instituciones educativas, el SUTEP requirió que se mejoren los perfiles de los puestos que se viene contratando, acorde con las particularidades de las intervenciones en las que laboran y con mejor conocimiento de la labores que se realizan en las instituciones educativas.

Luego de ello y según lo acordado, se recordó que la próxima reunión será el día jueves 17 de noviembre, en las mismas instalaciones del MINEDU, donde se informará sobre los siguientes temas:

Dándose por concluida la presente sesión a las 13:00 horas, firmando los participantes en señal de conformidad.



MIGUEL ÁNGEL CÁRDENAS HUAYLLASCO



GLORIA NATALI PONCE ÁNGULO




LEIDY PORTOCARRERO VARGAS



MARIO DAVID ZEGARRA MARIÑAS



CARMEN MARÍA MARROU GARCÍA



BENITO ALFREDO VELÁSQUEZ ACOSTA



LUCIO AVELINO CASTRO CHIPANA



LUIS HÉCTOR ESPINOZA TARAZONA



RONALD GARCÍA SALCEDO

ACTA 05 - 2016
COMISION NEGOCIADORA MINEDU- SUTEP

Con fecha 28 de noviembre del 2016, a las 10:00 horas se reunieron en la sede central del Ministerio de Educación, ubicada en la Calle el Comercio N° 193 en el distrito de San Borja, los señores: Miguel Ángel Cárdenas Huayllasco, Gloria Natali Ponce Angulo, Marlo David Zegarra Mariñas, José Luis Encinas Arana y Leidy Portocarrero Vargas como representantes del Ministerio de Educación, en adelante MINEDU, y los señores: Benito Alfredo Velásquez Acosta, Lucio Avelino Castro Chipana, Luis Héctor Espinoza Tarazona y Ronald García Salcedo, como representantes del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, en adelante SUTEP, en el marco de lo establecido en el Capítulo XVI y de la Décimo Octava Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED.

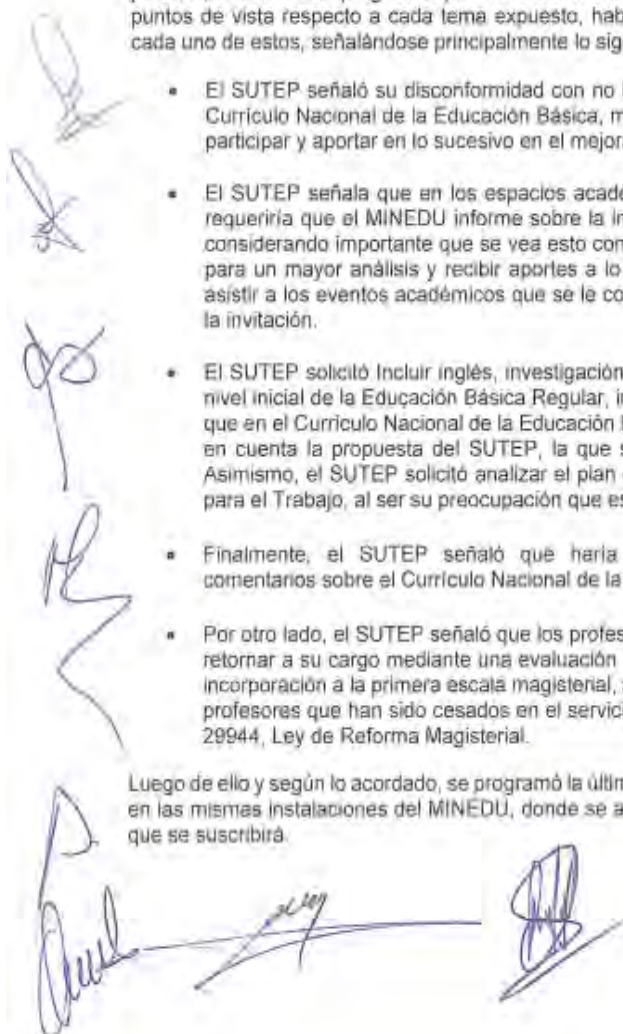
ORDEN DEL DÍA:

- Presentación del Currículo Nacional de la Educación Básica, y su ruta de implementación.
- Coordinación para la última sesión de la comisión negociadora.

El MINEDU expuesto e informó al SUTEP sobre el Currículo Nacional de la Educación Básica, aprobado con Resolución Ministerial N° 281-2016-MINEDU, así como la ruta de implementación prevista, la cual sería progresiva por niveles. Por su parte, el referido gremio sindical señaló sus puntos de vista respecto a cada tema expuesto, habiendo recibido respuesta del MINEDU sobre cada uno de estos, señalándose principalmente lo siguiente:

- El SUTEP señaló su disconformidad con no haber sido convocado en la construcción del Currículo Nacional de la Educación Básica, manifestando su completa predisposición para participar y aportar en lo sucesivo en el mejoramiento de este.
- El SUTEP señala que en los espacios académicos que están convocando con maestros requeriría que el MINEDU informe sobre la implementación del nuevo Currículo Nacional, considerando importante que se vea esto como una oportunidad para informar sobre este, para un mayor análisis y recibir aportes a lo normado. El MINEDU señaló estar presto a asistir a los eventos académicos que se le convoque por este tema, solicitando formalicen la invitación.
- El SUTEP solicitó incluir inglés, investigación y uso de TIC como área curricular desde el nivel inicial de la Educación Básica Regular, informando el MINEDU de las razones por las que en el Currículo Nacional de la Educación Básica no ha sido incluido, pero que tomarían en cuenta la propuesta del SUTEP, la que según señalaron, harían llegar formalmente. Asimismo, el SUTEP solicitó analizar el plan de estudios del área curricular de Educación para el Trabajo, al ser su preocupación que esto pueda generar excedencia de docentes.
- Finalmente, el SUTEP señaló que haría llegar formalmente sus observaciones y comentarios sobre el Currículo Nacional de la Educación Básica
- Por otro lado, el SUTEP señaló que los profesores internos con títulos pedagógicos deben retornar a su cargo mediante una evaluación extraordinaria pertinente que les posibilite su incorporación a la primera escala magisterial, al respecto, el MINEDU señala que estos son profesores que han sido cesados en el servicio en el marco de lo establecido de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.

Luego de ello y según lo acordado, se programó la última reunión para el miércoles 30 de noviembre, en las mismas instalaciones del MINEDU, donde se analizará y discutirá la propuesta de convenio que se suscribirá.



Dándose por concluida la presente sesión a las 13:00 horas, firmando los participantes en señal de conformidad.

MIGUEL ÁNGEL CÁRDENAS HUAYLLASCO

GLORIA NATALI PONCE ANGULO

LEIDY PORTOCARRERO VARGAS

MARIO DAVID ZEGARRA MARIÑAS

JOSE LUIS ENCINAS ARANA

BENITO ALFREDO VELÁSQUEZ ACOSTA

LUCIO AVELINO CASTRO CHIPANA

LUIS HÉCTOR ESPINOZA TARAZONA

RONALD GARCÍA SALCEDO



ACTA 06 - 2016
COMISION NEGOCIADORA MINEDU- SUTEP

Con fecha 30 de noviembre del 2016, a las 16:00 horas se reunieron en la sede central del Ministerio de Educación, ubicada en la Calle el Comercio N° 193 en el distrito de San Borja, los señores: Miguel Ángel Cárdenas Huayllasco, Gloria Natali Ponce Angulo, Mario David Zegarra Manías, Jose Luis Encinas Arana y Ledy Portocarrero Vargas como representantes del Ministerio de Educación, en adelante MINEDU, y los señores: Benito Alfredo Velásquez Acosta, Lucio Avelino Castro Chipana, Luis Hector Espinoza Tarazona y Ronald García Salcedo, como representantes del Sindicato Unitario de Trabajadores en la Educación del Perú, en adelante SUTEP, en el marco de lo establecido en el Capítulo XVI y de la Décimo Octava Disposición Complementaria Transitoria del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, aprobado por Decreto Supremo N° 004-2013-ED, modificado por el Decreto Supremo N° 013-2016-ED

ORDEN DEL DÍA:

- Discusión y Suscripción de Convenio Colectivo

El Presidente de la Comisión inició la sesión señalando que luego de haberse realizado cinco sesiones y habiendo ambas partes expuesto sus propuestas y puntos de vista de los aspectos priorizados por el SUTEP, y haber deliberado sobre las mismas en un clima de diálogo y buena fe laboral, estas expresan su voluntad de suscribir un convenio colectivo que será efectivo a partir de 01 de enero de 2018, de acuerdo a lo señalado en el literal b) del artículo 207-B del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.

El MINEDU, en el marco de su política institucional, declara su compromiso con el respeto de los derechos laborales de los profesores, nombrados y contratados.

Acto seguido, el Presidente de la Comisión procede a proponer, en fórmula de convenio colectivo, los acuerdos a los que se arribaron:

CONVENIO COLECTIVO 2016 MINEDU- SUTEP

El MINEDU manifiesta que no pueden ser objeto de negociación colectiva los aspectos planteados en el pliego de reclamos referidos a requerimientos económicos, ya que de acuerdo con el literal b) del artículo 207-A de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, el objeto del convenio colectivo es regular la mejora de las compensaciones no económicas, de acuerdo a las posibilidades presupuestales. Además, el literal b) del artículo 207-B del referido Reglamento dispone, que la contrapropuesta o propuestas relativas a compensaciones económicas son nulas de pleno derecho. Sin perjuicio de lo señalado, el SUTEP considera y plantea que si sería posible negociar aspectos de índole económica, en atención a la sentencia del Tribunal Constitucional respecto a la inconstitucionalidad de diversos artículos de la Ley del Servicio Civil, en específico, referidos a negociación colectiva.

AMBITO DE APLICACIÓN:

La presente Convención Colectiva de trabajo es aplicable para los profesores, nombrados y contratados, a nivel nacional.

1. El MINEDU conviene en evaluar la representatividad de los profesores en los diferentes procesos que se llevan a cabo en aplicación de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, previa presentación formal de la propuesta del SUTEP, ratificándose el SUTEP en aplicar el artículo 57 de la Ley N° 28044, Ley General de Educación.

2. El MINEDU convino en analizar la propuesta de incremento de jornada laboral de los profesores que prestan servicios en instituciones educativas públicas de la Educación Básica Alternativa, ciclo avanzado.
3. El MINEDU convino en evaluar y analizar mecanismos que permitan la dotación de alimentación para los estudiantes con Jornada Escolar Completa, así como analizar mecanismos alternos.
4. El MINEDU conviene en garantizar la implementación de Ley N° 30493, Ley que regula la política remunerativa del auxiliar de educación de instituciones educativas públicas, en el marco de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial, reiterando el SUTEP su requerimiento que convocar al concurso de nombramiento de auxiliar de educación. Asimismo, el MINEDU conviene en evaluar la adecuación el procedimiento administrativo disciplinario de los auxiliares de educación a lo previsto en la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.
5. El MINEDU convino en informar oportunamente al SUTEP, cuando esté lo requiera formalmente, las características de los procesos de evaluación, con la finalidad de recibir los aportes que el SUTEP considere pertinentes. Asimismo, que la evaluación de Desempeño Docente será de conformidad con lo establecido en el artículo 24 de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.
6. El MINEDU convino en el cumplimiento estricto de la periodicidad de las evaluaciones regulares dispuestas en el marco de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.
7. El MINEDU convino en garantizar la participación de los directores de instituciones educativas públicas, designados y de los que permanecen en dichos cargos por medidas cautelares, como parte de los comités de evaluación de desempeño docente, de conformidad con lo dispuesto en la normativa vigente, así como en las demás actividades que realice el MINEDU, de corresponder a los directores.
8. El MINEDU convino en publicar oportunamente los criterios y manuales de evaluación para la Evaluación del Desempeño Docente, luego de aprobada la Norma Técnica que regulará la referida evaluación, a efectos de acceder como gremio a dicho material.
9. El MINEDU expresa su voluntad de gestionar el cierre progresivo del déficit de profesores en las instituciones educativas públicas.
10. El MINEDU, en atención a lo solicitado por el SUTEP, convino en fortalecer la capacitación y selección de los monitores de la herramienta Semáforo Escuela. Asimismo, MINEDU reiteró la naturaleza del Semáforo Escuela como herramienta de gestión, y garantizó que la información obtenida tiene como finalidad principal permitir que el MINEDU, DRE y UGEL mejoren su gestión, y no ser una herramienta de sanción disciplinaria o coacción a los profesores.

La presente convención colectiva tendrá una duración de dos (02) años, contados a partir del 1° de enero de 2018 hasta el 31 de diciembre de 2019, de conformidad con lo señalado en el literal b) del artículo 207-B del Reglamento de la Ley N° 29944, Ley de Reforma Magisterial.

El MINEDU señala, que respecto a aquellos acuerdos en los que no haya incidencia presupuestal, la implementación o ejecución de los mismos podrán iniciarse el presente año.

Dándose por concluida la presente sesión a las 7:30 p.m., firman los participantes en señal de conformidad.


MIGUEL ÁNGEL CÁRDENAS HUAYLLASCO

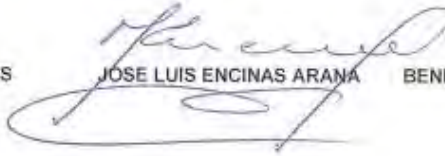

GLORIA NATAL PONCE ANGULO


LEIDY PORTOCARRERO VARGAS

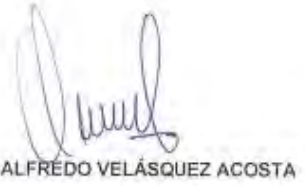
MARIO DAVID ZEGARRA MARIÑAS




JOSE LUIS ENCINAS ARANA



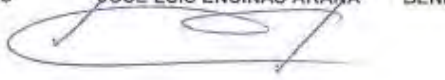
BENITO ALFREDO VELÁSQUEZ ACOSTA



LUCIO AVELINO CASTRO CHIPANA



LUIS HÉCTOR ESPINOZA TARAZONA



RONALD GARCÍA SALCEDO



- Anexo N° 4: Relación de actores entrevistados

| Nombres y Apellidos | Responsabilidad 2015 / 2016 | Fecha de Entrevista |
|-------------------------|---|-------------------------|
| Jaime Saavedra Chanduví | Ministro de Educación | 16 de octubre de 2021 |
| Jorge Arrunátegui Gadea | Director General de Desarrollo Docente / Viceministro de Gestión Pedagógica | 30 de setiembre de 2021 |
| Hamer Villena Zúñiga | Secretario General / Secretario de Asuntos Internacionales del SUTEP | 18 de octubre de 2021 |
| Gladys Pajuelo Oncoy | Subsecretaria General / Secretaria de Solidaridad y Asistencia Social del SUTEP | 11 de noviembre de 2021 |
| Lucio Castro Chipana | Secretario de Defensa del SUTEP | 29 de octubre de 2021 |

- Anexo N° 5: Guía de Preguntas para la Entrevista a funcionarios del Ministerio de Educación

**GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA INDIVIDUAL A FUNCIONARIOS DEL
MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

I. Datos personales del/la entrevistado (a)

1. Nombre:
2. Edad:
3. Sexo:
4. Institución/ organización:
5. Profesión/ Oficio (Cada uno de ustedes dependiendo de su tesis puede agregar más ítem o quitar los que no considere relevante).

II. Datos de la entrevista

*(*Muy importante para el citado posterior de las entrevistas)*

Fecha:

Lugar:

Hora:

Forma de registro de la entrevista grabación (.....) notas (.....)

Código/Seudónimo:

GUÍA DE PREGUNTAS

Preguntas Introductorias

[Estas se adaptarán de acuerdo con la persona a entrevistar y el tema de investigación]

Tema 1

Funcionamiento de los procesos de diálogo entre el Minedu y el CEN del SUTEP

1. ¿Ha sido usted parte de alguno de los procesos de diálogo llevado a cabo entre el Minedu y el CEN del SUTEP?
2. ¿Recuerda en qué fecha fue?
3. ¿Qué tipo de diálogo fue?
4. ¿Existía norma jurídica que defina el marco de la negociación colectiva?
5. Si no existía ¿sobre qué base legal se desarrollaban los procesos de diálogo?
6. Si existía base legal ¿cómo se organizó y desarrolló la negociación colectiva?
7. Al margen de la negociación colectiva ¿representó usted al Minedu en algún otro proceso de diálogo?
8. ¿Recuerda en qué fecha fue?
9. ¿Cómo se desarrolló ese proceso de diálogo?

Tema 2

Participación del Minedu y el CEN del SUTEP en los procesos de diálogo del sector Educación

1. ¿Capacita el Minedu a los funcionarios que participan en los procesos de diálogo? ¿Cómo los capacita?
2. Si no tienen capacitación ¿cómo se preparan para su participación en los procesos de diálogo?
3. ¿Cómo define el Minedu a sus representantes para participar en los procesos de diálogo con el CEN del SUTEP? ¿Qué criterios se utilizan para esa definición?
4. ¿A través de que norma se designan a los representantes del Minedu que participarán en los procesos de diálogo con el CEN del SUTEP?
5. ¿Cómo se organizan en el Minedu para participar en los procesos de diálogo con el CEN del SUTEP?
6. ¿Cómo definen los temas que tratarán en los procesos de diálogo?
7. ¿Tocan los mismos temas en la negociación colectiva y en otros procesos de diálogo?
8. ¿En qué momento aprueban con sus respectivos jefes los avances y acuerdos a los que llegan durante los procesos de diálogo con el CEN del SUTEP?
9. ¿Qué instancia del Minedu se encarga de aprobar definitivamente los acuerdos a los que se arriban en los procesos de diálogo con el CEN del SUTEP?

Tema 3

Tipos de resultado obtenidos en los procesos de diálogo entre el CEN del SUTEP y el Minedu luego de la creación de la Oficina de Diálogo

1. ¿Ha obtenido resultados el Minedu en los procesos de diálogo con el CEN del SUTEP entre 2015-2016?
2. ¿Podrían describir algunos de esos resultados?
3. ¿Son resultados sólo de la negociación colectiva o incluyen otros procesos de diálogo?
4. ¿Nota alguna diferencia entre los resultados que se obtienen en la negociación colectiva y aquellos que surgen de otros procesos de diálogo?
5. ¿Hay diferencias entre los resultados obtenidos antes y después de la creación de la Oficina de Diálogo?
6. ¿Dónde ha tenido más protagonismo la Oficina de Diálogo en los resultados de la negociación colectiva o de otros procesos de diálogo? ¿Por qué?
7. ¿Considera conveniente el papel cumplido por la Oficina de Diálogo en la gestión de resultados de los procesos de diálogo entre el Minedu y el CEN del SUTEP? ¿Por qué?
8. Sin Oficina de Diálogo ¿el Minedu pudo haber alcanzado los mismos resultados?
9. ¿Considera necesaria alguna modificación a las funciones de la Oficina de Diálogo para que los resultados de los procesos de diálogo sean mejores? ¿Qué modificaciones?

- Anexo N° 6: Guía de Preguntas para la Entrevista Individual a Dirigentes del CEN del SUTEP

GUÍA DE PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA INDIVIDUAL A DIRIGENTES DEL CEN DEL SUTEP, 2015-2016

I. Datos personales del/la entrevistado (a)

1. Nombre:
2. Edad:
3. Sexo:
4. Institución/ organización:
5. Profesión/ Oficio (Cada uno de ustedes dependiendo de su tesis puede agregar más ítem o quitar los que no considere relevante).

II. Datos de la entrevista

*(*Muy importante para el citado posterior de las entrevistas)*

Fecha:

Lugar:

Hora:

Forma de registro de la entrevista grabación (.....) notas (.....)

Código/Seudónimo:

GUÍA DE PREGUNTAS

Preguntas Introductorias

[Estas se adaptarán de acuerdo con la persona a entrevistar y el tema de investigación]

Tema 1

Funcionamiento de los procesos de diálogo entre el CEN del SUTEP y el Minedu

1. ¿Ha sido usted parte de alguno de los procesos de diálogo llevado a cabo entre el CEN del SUTEP y el Minedu?
2. ¿Recuerda en qué fecha fue?
3. ¿Qué tipo de diálogo fue?
4. ¿Existía norma jurídica que defina el marco de la negociación colectiva?
5. Si no existía ¿sobre qué base legal se desarrollaban los procesos de diálogo?
6. Si existía base legal ¿cómo se organizó y desarrolló la negociación colectiva?
7. Al margen de la negociación colectiva ¿representó usted al CEN del SUTEP en algún otro proceso de diálogo?
8. ¿Recuerda en qué fecha fue?
9. ¿Cómo se desarrolló ese proceso de diálogo?

Tema 2

Participación del CEN del SUTEP y el Minedu en los procesos de diálogo del sector Educación

1. ¿Capacita el CEN del SUTEP a los dirigentes que participan en los procesos de diálogo? ¿Cómo los capacita?
2. Si no tienen capacitación ¿cómo se preparan para su participación en los procesos de diálogo?
3. ¿Cómo define el CEN del SUTEP a sus representantes para participar en los procesos de diálogo con el Minedu? ¿Qué criterios se utilizan para esa definición?
4. ¿A través de que norma se designan a los representantes del CEN del SUTEP que participarán en los procesos de diálogo con el Minedu?
5. ¿Cómo se organizan en el CEN del SUTEP para participar en los procesos de diálogo con el Minedu?
6. ¿Cómo definen los temas que tratarán en los procesos de diálogo?
7. ¿Tocan los mismos temas en la negociación colectiva y en otros procesos de diálogo?
8. ¿Qué instancia del SUTEP se encarga de aprobar definitivamente los acuerdos a los que se arriban en los procesos de diálogo con el Minedu?

Tema 3

Tipos de resultado obtenidos en los procesos de diálogo entre el CEN del SUTEP y el Minedu luego de la creación de la Oficina de Diálogo

1. ¿Ha obtenido resultados el CEN del SUTEP en los procesos de diálogo con el Minedu entre 2015-2016?
2. ¿Podrían describir algunos de esos resultados?
3. ¿Son resultados sólo de la negociación colectiva o incluyen otros procesos de diálogo?
4. ¿Nota alguna diferencia entre los resultados que se obtienen en la negociación colectiva y aquellos que surgen de otros procesos de diálogo?
5. ¿Hay diferencias entre los resultados obtenidos antes y después de la creación de la Oficina de Diálogo?
6. ¿Dónde ha tenido más protagonismo la Oficina de Diálogo en los resultados de la negociación colectiva o de otros procesos de diálogo? ¿Por qué?
7. ¿Considera conveniente el papel cumplido por la Oficina de Diálogo en la gestión de resultados de los procesos de diálogo entre el CEN del SUTEP y el Minedu? ¿Por qué?
8. Sin Oficina de Diálogo ¿el CEN del SUTEP pudo haber alcanzado los mismos resultados?
9. ¿Considera necesaria alguna modificación a las funciones de la Oficina de Diálogo para que los resultados de los procesos de diálogo sean mejores? ¿Qué modificaciones?