



**Centro de Estudios Sociológicos
Doctorado en Ciencia Social con Especialidad en Sociología**

Promoción XVI (2014-2018)

**Ciudadanía Laboral y Precarización del Trabajo: el caso del Campo
Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala**

**Tesis para optar al grado de Doctora en Ciencia Social con
especialidad en Sociología que presenta:**

Leslie Noemí Lemus Barahona

Director: Dr. Minor Mora Salas

**Comisión lectora:
Dra. Matilde González-Izás
Dr. Manuel Gil Antón**

Ciudad de México

enero de 2019

Dado que "posmodernismo"
no significa exactamente que se haya dejado atrás el
"modernismo" sino que desde éste se ha llegado a una
posición profundamente marcada por él; por lo tanto,
debe haber una clase de premodernismo que se ha abierto
camino a través del posmodernismo y llegó bruscamente
al lugar del cual ha partido, lo que de ninguna
manera significa no haber cambiado en absoluto.

Terry Eagleton

Las ilusiones del posmodernismo

Las relaciones salariales en el agro no tuvieron mayor
intervención estatal en términos de su regulación y
acabaron por convertirse en el laboratorio ideal
para que se experimentara con el fenómeno
que acabaría por imponerse en el conjunto del mundo salarial:
su precarización.

Juan Pablo Pérez Sáinz

Mercados y Bárbaros.

La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina

De vez en cuando
camino al revés:
es mi modo de recordar.

Si caminara sólo hacia delante,
te podría contar
cómo es el olvido.

Humberto Ak'abal

Camino al revés

A Miguel Ángel (†), mi padre.

Soñador por necesidad y luchador por convicción, a quien las circunstancias de la vida lo llevaron a convertirse en Maestro de Educación Primaria. Este ha sido un viaje para redescubrirte.

A Martha Lidia, mi madre.

Viajante curiosa y entusiasta exploradora del mundo. Has sido un ejemplo de disciplina y persistencia. La fuerza de tu linaje me trajo hasta aquí.

A Gregoria, mi abuela.

Con toda la potencia de tu corazón, perseguiste las letras para convertirlas en una parte fundamental de tu existencia.

Agradecimientos

Esta tesis es resultado de más de cuatro años de trabajo personal, pero no habría sido posible sin el concurso de muchas otras personas que me apoyaron y acompañaron en este recorrido.

En primer lugar, deseo expresar mi agradecimiento a El Colegio de México por abrirme las puertas para continuar mi formación académica. Valoro grandemente la infinidad de recursos que la institución nos brinda a quienes acudimos a sus aulas.

Agradezco el respaldo económico a través de la beca de posgrado del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Esto nos ha permitido a decenas de estudiantes de la región cursar estudios en instituciones de educación pública de excelencia en México y realizar la investigación de tesis en nuestros países. Sea este también un reconocimiento al pueblo mexicano, porque sus aportes contribuyen a la existencia de este tipo de programas.

Al Centro de Estudios Sociológicos de El Colegio de México. Particularmente a quienes desde la docencia nos dedicaron su tiempo en las aulas, en los seminarios de tesis y en las incontables consultas bilaterales para enseñarnos y orientarnos. Gracias por su generosidad como maestros y maestras en el oficio de investigar.

A mis compañeros y compañeras de la Promoción XVI del Doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología. Especialmente a Juan Antonio, José Ignacio, Erika, Julián, Carlos y Pavel. La convivencia con ustedes hizo el camino más ligero. Me quedo con las risas y el baile, con todos los momentos gratos compartidos dentro y fuera de los salones de clase.

Al personal administrativo y de mantenimiento del COLMEX. A quienes laboran en biblioteca, en los servicios de alimentación -especialmente a Lupita- y al equipo secretarial del CES -especialmente a Lidia Valencia-. El trabajo que ustedes realizan facilita nuestra rutina y la vida cotidiana.

De manera especial, quiero expresar un profundo agradecimiento a quienes se involucraron directamente en esta tesis. A Minor Mora, por aceptar dirigirme en esta aventura de investigación, por siempre estar dispuesto a resolver mis dudas e inquietudes, por exigir mi mayor esfuerzo, pero ser a la vez paciente y comprensivo cuando los retos intelectuales se me cruzaron con desafíos vitales. A Manuel Gil, porque tus comentarios siempre me sacaron de *lugares comunes* y mi zona de confort, me obligaron a confrontar mis suposiciones sobre el caso guatemalteco, también por el trato jovial que me hizo el trayecto final mucho más liviano. A Matilde González-Izás, porque han sido años de diálogo y aprendizaje, por invitarme a explorar novedosas perspectivas analíticas, pero fundamentalmente, por mostrarme que el mejor trabajo académico es aquel que está imbuido de altas dosis de pasión y compromiso con la vida.

Un trabajo de investigación no sería viable sin la disposición de las y los protagonistas de los procesos sociales para compartir sus conocimientos y experiencias. Agradezco a las decenas de maestros y maestras de educación primaria de Guatemala que accedieron a contarme sus historias de vida. A quienes han sido actores clave de las políticas educativas y laborales del país en las últimas décadas y me permitieron entrevistarles, así mismo a quienes me facilitaron información. Especialmente a Walter, por compartir sus saberes sobre el movimiento sindical guatemalteco. Y a Víctor, Yadira y Dinora, docentes comprometidos con su labor y la infancia del país, por su apertura para resolver mis dudas y discutir nuestros puntos de vista sobre el magisterio.

En mi megalomanía investigativa planeaba transcribir sola todas las entrevistas que realicé. Gracias al apoyo de la Comisión Lectora y del director de tesis -Minor Mora-, no cometí semejante locura (¡a estas alturas

seguiría transcribiendo!). En esta labor conté con la colaboración de Kazia, Yuruen y Clementina, su contribución a mi trabajo ha sido invaluable.

Un doctorado es mucho más que un proceso académico, en paralelo experimentamos profundos cambios y transiciones en otras esferas de la vida. Si algo he reafirmado al finalizar esta tesis es que he atravesado estas experiencias sostenida por una nutricia red de afectos y complicidades vitales.

En México he encontrado amistades que me han abrazado de muchas formas. Mi *familia puente*, porque los conozco desde hace muchos años en Guatemala y me ofrecieron todas las condiciones a mi llegada a esta *ciudad monstruo*. Santiago, Manuela, Candela y Diego, siempre me han acogido y arropado, todo mi afecto para ustedes. También a Paty González, por su cariño *chapín-chilango-tapatío*.

Aquí conocí a las maravillosas mujeres que forman parte de mi *CoyoFamilia*. Ana Rita, gracias por convertir el *roomienato* en algo muy parecido a la hermandad, tú y tu casa son sinónimo de hogar para mí. Sara, eres uno de los seres humanos más nobles e íntegros que conozco, gracias por cada una de las conversaciones y compartir el gusto por el son jarocho. Itza, gracias por tu inmensa solidaridad. A este colectivo también se sumaron Santi, Vane, Javy y Maya, gracias por compartir con nosotras.

Agradezco a Eufrosina, una comprometida maestra del México profundo, y a Maddy, por compartir conmigo su lugar y amorosidad. En este espacio he ido armando un hogar, la *habitación propia*, donde pude concluir la escritura de la tesis en un ambiente de mucha paz y calidez.

En esta ciudad fui encontrando cómplices de inquietudes centroamericanistas. Quiero agradecer a Irene, Ana, Melissa y Vinicio por embarcarse o invitarme a compartir proyectos, espero seguir coincidiendo con ustedes y mantener mi estatus de *chera honoraria*. Debo mencionar a Alba Patricia, Karla, Margarita, Marylena, Fátima, Belén y Celeste, gracias por compartir desde esta tierra el llanto y la rabia por *las 56*, así como la convicción de una Guatemala distinta.

El COLMEX también me legó grandes amigas. Eve, Pili y Geo, mujeres de corazón internacionalista y compromiso con la justicia, gracias por todas las conversaciones existenciales. Alejandra, gracias por compartir tu sensibilidad y amor por el mundo, por toda la escucha y el apoyo. Ceci, tienes un lugar especial en estos agradecimientos porque trascendimos la relación de colegas académicas. Eres una amiga entrañable, cómplice de travesuras y locuras, compañera de reflexiones y proyectos para toda la vida. Te has convertido en uno de los referentes esenciales de mi experiencia en México. Gracias por todo el cariño y la confianza. Con todo mi corazón, deseo que este vínculo persista con los años y supere toda geografía.

Finalmente deseo mencionar al lado guatemalteco de mi red. A mis compañeras y amigas del Instituto EDUCA Guatemala, gracias por su apoyo para realizar el trabajo de campo. Especialmente a Ceci Garcés y Lula -desde Argentina-, gracias por el cariño y la fe en esta aventura académica que ha sido el doctorado -siempre han estado conmigo-, espero que nuestra amistad se fortalezca y juntas continuemos trabajando en la defensa del derecho a la educación.

A Cam, Alex, Rafa, Marko, Losh, Clemen, Silvia (Truja) y Paty, gracias por sus visitas, el café de Antigua y Huehue, las conversaciones por Skype, las llamadas de Whatsapp y su apoyo para escarbar archivos en busca de datos faltantes. Porque he podido contar con ustedes siempre, espero haberles correspondido.

Gracias a mi familia. Especialmente a mis tías, Lety y Elbia (†), por ser un soporte amoroso en todos y cada uno de mis proyectos. También a Joel y mis primos, Elisa y Joel Eduardo, porque son mi refugio del corazón en Guatemala. A mi hermano, Edson, hiciste una importante aportación a mi salud mental durante este proceso (¡no era broma que te lo iba agradecer!). A mi cuñada, Isita, por ser tan noble y procurar que nuestro vínculo con Ángel Joaquín, mi sobrino, se mantenga siempre vivo. Ustedes son mi cable a tierra.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
PARTE I. DISEÑO METODOLÓGICO Y PROPUESTA TEÓRICO-CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
Capítulo 1. Problema y metodología de investigación	8
Introducción del capítulo.....	8
1.1 Planteamiento del problema de investigación y el objeto de estudio	9
a. Justificación.....	9
b. Antecedentes del problema	10
c. Balance acerca de los estudios de la profesión docente en América Latina: apuntes para la construcción del objeto de estudio	12
d. Problema de investigación.....	16
i. Preguntas de investigación	16
ii. Hipótesis de trabajo	17
iii. Objetivos de investigación	19
1.2 Estrategia metodológica: investigación cualitativa empleando múltiples fuentes	19
a. Entrevistas a Informantes clave: reconstrucción del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria desde los actores	20
b. Revisión de fuentes documentales: triangulación de información	24
i. Bases de datos o informes oficiales.....	24
ii. Archivos administrativos.....	26
iii. Documentos hemerográficos	26
iv. Investigaciones previas y fuentes bibliográficas	28
c. Entrevistas biográficamente orientadas: cohortes, trayectorias y relatos de vida de maestros(as) de educación primaria	28
i. Delimitación del espacio geográfico del trabajo de campo	29
ii. Selección y caracterización de la muestra analítica.....	31
iii. Desarrollo de las entrevistas	38
Capítulo 2. Marco analítico: conceptos y discusión teórica.....	40
Introducción del capítulo.....	40
2.1 Delimitaciones analíticas: el espacio social de investigación	41
a. Los mercados laborales como construcciones sociohistóricas	41
b. El campo profesional como categoría de delimitación empírica.....	44
i. Acción estatal: políticas educativas y laborales en la configuración de un mercado laboral específico.....	47
ii. Acción gremial/colectiva: el gremio docente en la configuración del Campo Profesional y Laboral	49
iii. Acción individual: los(as) docentes como trabajadores(as) especializados(as) y sujetos laborales	51
2.2 Discusión conceptual: Ciudadanía laboral y Precarización.....	52
a. Estado, Regímenes de Bienestar y Ciudadanía Laboral	54

b.	Las excepciones a la Ciudadanía Laboral: precariedad, precarización y exclusión	59
c.	Claves analíticas sobre ciudadanía laboral y precarización.....	61
i.	Ciudadanía laboral como instrumento de inclusión y exclusión	61
ii.	Procesos sociales y condiciones de producción de la Ciudadanía Laboral	62
iii.	Ciudadanía laboral como categoría de conflicto	63
iv.	Características y alcances de la Ciudadanía Laboral: contenidos, instituciones y sujetos	64
v.	Premisas clave para la investigación	65

PARTE II. CONTEXTUALIZACIÓN..... 67

Capítulo 3. La configuración histórica de las relaciones laborales en Guatemala 68

Introducción del capítulo.....	68
3.1 Actualización de prácticas coloniales de organización del trabajo y la producción.....	69
3.2 Reconocimiento parcial de derechos de Ciudadanía Laboral.....	76
3.3 Precarización en los limitados espacios de protección laboral.....	83
Apuntes sobre el carácter de las relaciones laborales en Guatemala (reflexiones finales del capítulo) ..	86

Capítulo 4. Entre la tutela y el reconocimiento de derechos: Trayectoria histórica del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala (1871-1984) 89

Introducción del capítulo.....	89
4.1 Surge una ocupación: docencia sin profesión ni derechos (1871-1944)	90
a. Estado-nación, modernización e inserción capitalista: el proyecto liberal y la educación.....	91
b. Magisterio de Instrucción Primaria: un campo profesional en ciernes.....	94
c. El atisbo de un sujeto laboral que exige derechos	99
4.2 Institucionalización de la profesión docente y emergencia de la ciudadanía laboral (1944-1954) .	103
a. Revolución y democracia: educación como vía de construcción de ciudadanía	103
b. Trazando el tablero: expansión y regulación del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria	106
c. Docentes como aliados del proyecto revolucionario: paradigma de la ciudadanía política y laboral.....	111
4.3 Entre la tutela y la represión: Ciudadanía Laboral restringida	116
a. Anticomunismo y desarrollismo autoritario: educación para disciplinar	116
b. La captura del Magisterio: desorden, escasez de oportunidades y arbitrariedad en el campo profesional y laboral.....	119
c. Ciudadanía acotada y tutelada: derechos restringidos y fragmentación de la acción colectiva	126
Conclusiones del capítulo.....	131

PARTE III. PROCESOS DE PRECARIZACIÓN LABORAL EN EL CAMPO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN GUATEMALA 135

Capítulo 5. Preludio de los procesos de precarización laboral en el Magisterio de Educación Primaria (1985-1995) 136

Introducción del capítulo.....	136
5.1 Delineando los rasgos de la nueva política educativa	137
a. Descentralización y reforma educativa: regionalización y adecuación curricular	138
b. Los experimentos para ampliar la cobertura en primaria	141

c. Impulso a la educación privada y por cooperativa en el nivel medio: cambios en la carrera de Magisterio de Educación Primaria	144
5.2 El augurio de la flexibilización laboral: escenarios, actores y factores	150
a. Persistencia de la lógica personalista en el acceso al empleo docente	151
b. Intentando la lógica del mérito y la democracia en las comunidades educativas: primeros ensayos en la selección del personal docente	154
c. Reconfiguración de las excepciones a la Ciudadanía Laboral	158
5.3 Las disputas por el salario y las condiciones de trabajo: de la represión al control burocrático	164
a. Huelga de 1985: resurgir de las luchas laborales frente a las inercias del autoritarismo militar	164
b. Huelga de 1989: redefinición de la relación y estrategias de los actores	172
c. El accidentado resurgir de la organización sindical magisterial.....	175
Conclusiones del capítulo.....	179

Capítulo 6. Instituyendo la precarización en el Campo profesional del Magisterio de Educación

Primaria en Guatemala (1996-2007)..... 183

Introducción del capítulo.....	183
6.1 Los imperativos de la política educativa: descentralización y ampliación de cobertura.....	184
a. Transformación de las jerarquías: descentralización y nuevas formas de la burocracia educativa 185	
b. Educación “autogestionada”: la respuesta al mandato de cobertura	187
6.2 Profesionalizar el magisterio: la calidad del personal docente a examen.....	198
a. Pugnas por la credencial educativa en la formación inicial docente	198
b. Posiciones y oposiciones frente al programa de profesionalización para docentes en servicio	203
6.3 Multiplicación de los procedimientos de ingreso y permanencia al empleo docente: ampliación, segmentación y jerarquización en el Campo Profesional.....	206
a. Del favoritismo a la meritocracia: el acceso a las plazas permanentes y el empleo protegido .	206
b. Normalizando la excepción: ampliación de los contratos temporales.....	214
c. Conseguir el puesto, pero no el empleo: el modelo de ingreso y relaciones laborales en el PRONADE	217
d. Aquello que no se ve: el sector privado y las “plazas municipales”	220
6.4 De confrontaciones y logros desiguales: luchas por mejoras salariales, de condiciones laborales y de trabajo.....	225
a. La huelga como instrumento de lucha colectiva: el magisterio sindicalizado.....	226
b. Luchas fragmentadas: docentes precarizados(as).....	231
6.5 Aprendizajes y fortalecimiento de la organización sindical magisterial	238
a. De débil a mayoritario: el Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG)	238
b. El surgimiento del sindicato de docentes con contrato temporal	242
Conclusiones del capítulo.....	244

Capítulo 7. Protección y exclusión: polarización en el Campo Profesional del Magisterio de

Educación Primaria en Guatemala (2008-2016)..... 249

Introducción del capítulo.....	249
7.1 Ciudadanía laboral en disputa: luchas por el fortalecimiento y adquisición de derechos	251
a. Magisterio sindicalizado: el intento de institucionalización del diálogo, negociación y el pacto colectivo	252
b. Pugnas por el ingreso al empleo docente con protección y derechos.....	257
i. De la arbitrariedad a la protección laboral: la lucha de los docentes del PRONADE	260

ii. De la flexibilidad a la protección laboral: la lucha de los docentes en contratación temporal	266
7.2 El rol del gremio magisterial en las políticas educativas y de gobierno: negociaciones, concesiones y alianzas	270
a. Docentes como operadores de las políticas sociales	271
b. Redefiniendo las fronteras del Campo Magisterial: acerca de los criterios de profesionalidad docente	274
c. El respaldo al gobierno en las calles.....	281
7.3 Crónica del ascenso, quiebre y desgaste de la organización sindical magisterial	285
a. Del enfrentamiento a la unidad: antecedentes conflictivos de la organización magisterial	285
b. El fortalecimiento del sindicalismo magisterial	288
c. Rupturas y fragmentación del sindicalismo magisterial.....	290
7.4 La inaccesible ciudadanía laboral: procesos de clausura en el campo del Magisterio de Educación Primaria	296
a. De magisterio a profesorado de Educación Primaria: consecuencias del cambio en la credencial educativa.....	296
b. Un Campo Profesional que se cierra: reducción de oportunidades de inserción laboral para el Magisterio de Educación Primaria	307
c. Persistencia de la precariedad laboral en el empleo docente.....	310
d. Caminos desiguales: las rutas de la desvinculación profesional	316
Conclusiones del capítulo.....	319
CONCLUSIONES GENERALES	324
Referencias	339
ANEXOS	361

INTRODUCCIÓN

Desde la década de los ochenta del siglo XX, en el marco de recurrentes crisis económicas globales, aquellos países que han enfrentado problemas en su balanza de pagos se han visto impelidos a implementar Programas de Ajuste Estructural (PAE). Con frecuencia estas medidas han estado condicionadas por instancias como el Banco Mundial (BM) como requisito para otorgar préstamos que permitieran a los Estados cumplir con sus obligaciones de pago de deuda externa. El espíritu fundamental del Ajuste incluía medidas como reducir el gasto público, privatizar servicios estatales y liberalizar la economía, priorizando las exportaciones y la inversión extranjera, esto último incluso reduciendo costos en la mano de obra (Spicker, Álvarez Leguizamón & Gordon, 2009:41-42).

Guatemala no fue la excepción en la aplicación de Políticas de Ajuste Estructural (PAE), pero el país estuvo enfrascado en un conflicto armado de grandes proporciones y en ciclos de inestabilidad política, por eso el pleno despliegue de éstas tuvo que esperar hasta mediados de la década de los noventa. Precisamente habría que examinar cuáles fueron las implicaciones de este tipo de políticas en un contexto como el guatemalteco, en donde se transitó de un Estado contrainsurgente, cuya estructura y recursos se habían orientado principalmente a combatir a un supuesto enemigo interno y controlar a la población, a un Estado neoliberal en el que se desmontó la mínima institucionalidad orientada al desarrollo y la protección social (González-Izás, 2015: 37-39). En este sentido, Benedict Bull (2008: 61-62) al analizar los procesos de privatización en Centroamérica, señala que en Guatemala el principal impulso a la implementación de las PAE no provino de presiones externas sino de unas élites económicas y políticas -incluidos los sectores militares contrainsurgentes-, que se aliaron en torno al interés en apropiarse de los bienes y negocios estatales, y han mantenido al Estado capturado.

Al mismo tiempo que se producían las medidas de Ajuste, el Estado guatemalteco asumió una serie de compromisos orientados a la inclusión social. Por una parte, se sumó al ambicioso *Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* a partir del cual los gobiernos de la región asumían obligaciones relativas a garantizar el acceso universal a los servicios educativos e introducir reformas de orden administrativo y curricular bajo la consigna de mejorar la calidad del

sistema educativo (UNESCO/OREALC, 2001). Por otra parte, paulatinamente los actores estatales comenzaron a recurrir a un discurso positivo sobre la diversidad cultural y los pueblos indígenas, a mostrarse anuentes a su participación política, pero sin cuestionar las bases históricas de la exclusión, aquello que Charle Hale (2004: 53-55) ha llamado *multiculturalismo neoliberal*. Esto último se reflejó en la política educativa a través del impulso a la Educación Bilingüe y que fue una de las principales vetas de la reforma estatal a partir de la década de los noventa.

El argumento del que he partido para realizar esta investigación es que las Políticas de Ajuste Estructural (PAE) y éstas otras “de inclusión” no necesariamente han entrado en contradicción, antes bien se han complementado de formas que han tenido un efecto en las condiciones laborales de los principales trabajadores de la educación: los(as) docentes. En ese marco me planteé el cuestionamiento acerca cómo en las décadas del Ajuste se ha reconfigurado el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala y cómo ello ha incidido en las posibilidades de ejercicio de la Ciudadanía Laboral en éste.

Para dar respuesta a esta interrogante opté por desarrollar una investigación de carácter cualitativo. Esta decisión estuvo mediada por decisiones teórico-analíticas, pero también por las características de las fuentes disponibles. A partir de las primeras exploraciones que realicé en 2015, me di cuenta de que iba a ser necesario reconstruir la información a manera de un rompecabezas con piezas asimétricas, por lo que debía subsanar los vacíos a partir de distintos recursos. Finalmente, he empleado tres tipos de fuentes principales. En primer lugar, entrevistas a informantes clave, actores que por su rol y posición en la esfera educativa, laboral, profesional y sindical pudieron ofrecer información y perspectivas privilegiadas acerca de los procesos del Campo Magisterial y su configuración. En segundo lugar, fuentes documentales que incluyen informes oficiales, hemerografía y bibliografía de estudios previos, los datos obtenidos de éstas se contrastaban con las fuentes orales para construir la evidencia sobre los cambios acontecidos en este mercado laboral específico. En tercer lugar, entrevistas biográficamente orientadas a maestros y maestras de educación primaria de distintas generaciones, cuyos relatos y trayectorias aportaron a la comprensión del funcionamiento del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala. La estrategia metodológica que implementé la presento en el Capítulo 1 de este texto, antecedida por el planteamiento del problema de investigación.

Mis primeras aproximaciones al problema de investigación eran muy generales, quería estudiar el mercado laboral guatemalteco, así, en singular. Sin embargo, el proceso de formación teórica del doctorado me permitió afinar la mirada analítica y comprender que los mercados laborales son una construcción social resultado de un conjunto de relaciones entre actores, en los que el Estado, entendido como un complejo entramado de correlaciones de poder, tiene un papel central. En virtud de lo anterior, la premisa de la que partí para acotar este estudio es que los mercados laborales son realidades plurales y que para analizar sus dinámicas es necesario delimitarlas. Cuando decidí estudiar los procesos de precarización laboral en Guatemala a partir del empleo docente en el nivel de educación primaria asumí la especificidad de esta ocupación, por tanto, que constituye un mercado laboral específico. Para comprender su lógica particular he recurrido al concepto de Campo Profesional¹, derivado de la sociología de las profesiones y la propuesta weberiana sobre acaparamiento de oportunidades (Collins, 1979; Dubar & Tripier, 1998; Parkin, 1979; Murphy, 1988). Esta delimitación analítica me facilitó el acercamiento empírico al caso de estudio.

No obstante, la discusión conceptual que he recogido en este texto no se ha limitado a la conformación de los mercados de trabajo. El problema de investigación está relacionado con el fenómeno contemporáneo de la precarización laboral. Precisamente, porque se trata de un proceso históricamente situado fue necesario contraponer su opuesto, que en esta investigación he identificado como Ciudadanía Laboral, entendida como los esquemas de derechos que emanan de la esfera laboral y fueron establecidos a partir de la segunda mitad del siglo XX, cuyas características dependen del contexto en cada sociedad. Es decir, se trata de un estudio sobre el cambio. En sociología existen distintas estrategias para abordar preguntas de esta naturaleza. Una de estas es el análisis de cohortes y trayectorias, en estos acercamientos se privilegia la perspectiva micro-social y el tiempo biográfico como hilo conductor de las explicaciones en relación con el contexto. Esta era mi primera opción para la presentación de resultados. Sin embargo, el diálogo con quienes me guiaron y acompañaron en el desarrollo de la tesis, así como la riqueza de la información que logré recopilar en el trabajo de campo, fue un incentivo para adoptar una

¹ Se distingue de la noción de Campo acuñada por Pierre Bourdieu en que tiene una aplicación delimitada a la conformación de las profesiones. Sobre esta explicación se profundiza en el capítulo 2.

perspectiva que propone profundizar en el estudio de los procesos que dan lugar a las transformaciones sociales y no limitarse a su enunciación (Brachet & Arteaga, 2011). El planteamiento teórico y la discusión conceptual a la que me he referido están en el capítulo 2.

Las decisiones y la perspectiva analítica por la que opté requerían situar el caso de estudio en un contexto societal más amplio. En el capítulo 3, basándome en los hallazgos de estudios previos, presento una propuesta de interpretación acerca de la conformación histórica de las relaciones laborales en Guatemala a partir del surgimiento del Estado-nación en la segunda mitad del siglo XIX. El planteamiento que realizo es que el proyecto de inserción capitalista de las élites oligarcas del país requirió de la reformulación de prácticas coloniales de concentración de tierra y explotación de la fuerza de trabajo indígena, por esa razón se construyó un modelo de relaciones laborales autoritario y de desalarización. Esta impronta ha subsistido a lo largo de tiempo y se ha actualizado en el marco de las políticas de liberalización económica iniciadas a finales del siglo XX. Por otra parte, Ciudadanía Laboral sí llegó a surgir en Guatemala, pero su asunción fue siempre un proceso parcial e incompleto que alcanzó únicamente a una parte de la fuerza de trabajo, aquella que durante la segunda mitad del siglo XX accedió a empleos protegidos, dentro de los que se encontraba el empleo público docente. Fueron estos limitados espacios de protección los que se vieron sometidos a la precarización a partir del Ajuste. A partir de esta revisión, propongo que, en el escenario contemporáneo, la impronta neocolonial, la de protección y la de precarización interactúan y configuran la heterogeneidad de los mercados laborales guatemaltecos.

Para profundizar en los rasgos específicos del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala tuve que examinar su trayectoria, incluidos los procesos de configuración de Ciudadanía Laboral. En el capítulo 4 presento esta reconstrucción, misma que he organizado en tres grandes momentos que guardan relación con el devenir del Estado guatemalteco. El primer momento (1871-1944) coincide con el período liberal oligárquico, en el que surge la ocupación de docencia bajo el control y tutela estatal, pero sin reconocimiento de su estatuto profesional ni de derechos. El segundo momento coincide con el período revolucionario (1944-1954), en el que los gobiernos desplegaron un proyecto de democratización y desarrollo centrado en los intereses nacionales. El gremio magisterial constituyó uno de los principales aliados del régimen, y se les reconoció el estatuto profesional y derechos de Ciudadanía Laboral. La tercera etapa coincide con

el período contrainsurgente (1954-1985), en la que el Campo Magisterial fue nuevamente sometido a control y tutelaje -como ocurría con el resto de la sociedad- y se instituyó una versión restringida de Ciudadanía Laboral que impedía el desarrollo organizativo del gremio magisterial. Este recorrido ofrece un panorama de los rasgos y condiciones previas al Ajuste, y esto facilitó la identificación de los cambios y continuidades, cuestión central en el análisis de esta investigación.

Los capítulos del 5 al 7, están dedicados al análisis de lo acontecido en el Campo Magisterial a partir de las políticas de Ajuste para comprender sus implicaciones en el ejercicio de Ciudadanía Laboral para los(as) maestros(as) de educación primaria en Guatemala. El capítulo 5 lo he titulado como el preludio de los procesos de precarización (1985-1995), porque en este período se sientan las bases para las modificaciones en las condiciones laborales del magisterio vinculado al sector público. Es cuando comienza a implementarse la descentralización y desconcentración administrativa, se prefigura la Reforma Educativa y se realizan los primeros experimentos para lograr la ampliación de cobertura escolar en primaria. Incluso se dio impulso la educación privada y por cooperativa en el nivel medio y esto amplió el acceso a la titulación en la carrera de magisterio, cuestión que modificó el perfil de los aspirantes al empleo docente con mayor presencia de población indígena y rural. En lo laboral, a pesar de que persiste una lógica centralizada y de favoritismo en el otorgamiento de las plazas, empiezan a ponerse a prueba procedimientos administrativos revestidos de un cierto tipo de meritocracia que delegaban una parte de las decisiones a los actores locales y comunitarios. Además, comienza a utilizarse la contratación temporal para suplir la demanda de personal docente. En este período resurgieron la organización sindical magisterial y las luchas por las mejoras salariales y laborales. Los agentes estatales respondieron en algunas ocasiones con represión directa y en otras con coacción administrativa. Esto era un indicio de que las relaciones en el Campo Magisterial estaban en transformación.

En el capítulo 6 abordo los procesos a partir de los cuales se instituyó la precarización (1996-2007). En este período se consolida la descentralización y desconcentración administrativa. Se encuentran los primeros indicios de la pugna por modificar los procesos de titulación profesional y los criterios de profesionalidad, que en el largo plazo resultarían en el fortalecimiento de las barreras para acceder a la ocupación docente. Por otra parte, el Estado guatemalteco opta por la externalización de los servicios educativos como vía para lograr las metas de cobertura escolar, particularmente a

través del Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE), cuyo modelo de relaciones laborales constituye el paradigma de la flexibilización laboral en el empleo docente. Lo anterior se tradujo en una ampliación de las oportunidades de inserción laboral, pero al mismo tiempo significó la multiplicación de los mecanismos y rutas de ingreso a los puestos, que remitían a condiciones laborales diferenciadas. Así emergió una segmentación entre un contingente de docentes con protección y derechos frente a otro con distintos niveles de precariedad. A su vez esto derivó en luchas diferenciadas por lograr el acceso y ampliación de la Ciudadanía Laboral.

Finalmente, en el capítulo 7, he reconstruido la última etapa analizada en esta tesis (2008-2016). Los procesos acontecidos durante estos años dan cuenta de que la no precarización es un fenómeno absoluto o definitivo, también que la adquisición de Ciudadanía Laboral es más bien selectiva y no universal. Este período inicia con varias disputas. Está la del magisterio sindicalizado, ligado al empleo protegido, en busca de la ampliación de derechos y por instituir procesos que aseguren su continua mejora (el pacto colectivo). Luego aparecieron las luchas de los dos principales contingentes de docentes precarizados -bajo contratación temporal (renglón 021) y el PRONADE- por obtener protección laboral y reconocimiento profesional. Los logros de estos docentes organizados se deben en parte a las negociaciones y alianzas que consiguieron establecer con el gobierno. A su vez, tuvieron un efecto de polarización entre quienes obtuvieron inserción laboral con derechos y los(as) titulados(as) más jóvenes que quedaron doblemente excluidos del Campo Magisterial y la Ciudadanía Laboral.

La conclusión general del estudio es que las políticas educativas implementadas en el marco del Ajuste Estructural generaron una serie de procesos complejos a partir de los cuales se configuró el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala. En cada uno de los períodos identificados, los actores -el Estado, las organizaciones magisteriales, empresarios, organismos internacionales- realizaron acciones que en algunas coyunturas generaron dinámicas de inclusión en el Campo Magisterial y en el ejercicio de derechos laborales, pero en otros reforzaron las exclusiones. En términos generales, puede afirmarse que la Ciudadanía Laboral es frágil porque el acceso a esta ha dependido del vaivén en la correlación de fuerzas entre actores y no se sostiene en arreglos sociales estables y de largo aliento.

**PARTE I. DISEÑO METODOLÓGICO Y
PROPUESTA TEÓRICO-CONCEPTUAL DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo 1. Problema y metodología de investigación

Introducción del capítulo

La tesis doctoral partió de una preocupación centrada en los procesos de precarización laboral en Guatemala. Finalmente se enfocó en un mercado laboral específico: el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria. En este capítulo se esbozan los principales elementos del planteamiento del problema y la definición del objeto de estudio. En el primer apartado se encuentran la justificación, los antecedentes y un breve balance de la investigación realizada en América Latina sobre la profesión docente. Se cierra esta parte con la problematización, es decir, las preguntas, hipótesis, objetivos de investigación.

En la segunda parte se expone la estrategia metodológica de investigación, ésta fue de carácter cualitativo y se sirvió de distintos tipos de fuentes. En primer lugar, para la reconstrucción del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria se recurrió a entrevistas a informantes clave, estos fueron actores diversos que, por su posición estratégica respecto de la cuestión educativa y laboral, fueron capaces de proporcionar información primaria sobre los procesos analizados. Adicionalmente se recurrió a fuentes documentales (bases de datos, archivos administrativos, hemerografía, bibliografía local) de las que fue posible obtener datos para triangular la información primaria.

El tercer tipo de fuente empleada fueron las entrevistas biográficamente orientadas a maestros(as) de educación primaria, estas abonaron al análisis de los procesos estudiados desde una perspectiva micro social que se articula con la escala macro. Para realizar esta parte se definió una muestra analítica intencional por cohortes según fecha de titulación. En este capítulo se explica la estrategia de muestreo, el desarrollo de las entrevistas y el tipo de contenido que emanó de éstas. Se incluye la delimitación del espacio geográfico a partir del cual se realizó la indagación.

1.1 Planteamiento del problema de investigación y el objeto de estudio

a. Justificación

La investigación se centra en un caso singular sobre trabajo docente para estudiar procesos de precarización laboral desde una perspectiva sociológica que se nutre del análisis histórico para explicar los cambios y transformaciones sociales. Concretamente, el estudio se inscribe en el ámbito de la sociología de los mercados laborales, entendidos estos como construcciones sociales complejas que van más allá de la relación entre variables de oferta y demanda de fuerza de trabajo. Asumiendo los aportes de las investigaciones sobre precariedad laboral, se reconoce que se trata de una tendencia de carácter societal de amplios alcances. Sin embargo, más allá del diagnóstico de situación, se elige una aproximación que considera la precarización como un conjunto de procesos plurales, que adoptan diversas rutas y conllevan resultados no siempre previstos -incluso divergentes-. Lo anterior implica analizar las variaciones contextuales de las transformaciones económicas y políticas contemporáneas que configuran escenarios, experiencias y sujetos laborales concretos y particulares.

Desde una perspectiva disciplinar amplia, el problema de investigación se sitúa en el marco de una discusión sociológica acerca de los cambios sociales. Así, se trata de explicar las mutaciones y persistencias a partir de los actores y factores que intervienen en los procesos históricos. A su vez, esto remite a la preocupación acerca de la forma en que los contextos imponen limitaciones a la acción de los actores sociales -individuales o colectivos- y cómo estos logran subvertir, reelaborar o adaptarse a las condiciones empleando los recursos con los que cuentan, sea para modificar aquellos aspectos que les son desfavorables u obtener beneficios de aquellos que les favorecen.

A su vez este trabajo constituye un aporte a los estudios específicos sobre el magisterio y la docencia en América Latina. Generalmente las investigaciones sobre este tema se han enfocado de manera particular en algún aspecto de este campo laboral –las políticas públicas educativas, la acción sindical y en menor medida a la experiencia de los sujetos-. En este caso, en la construcción del objeto de estudio, se ha propuesto integrar estas y otras aristas de la configuración del trabajo docente.

Al mismo tiempo, el estudio tiene relevancia social en el contexto nacional guatemalteco. Y es que precisamente por sus características, el Magisterio de Educación Primaria es un ejemplo paradigmático para observar el desarrollo e impacto de los procesos de precarización laboral que han ocurrido en Guatemala en las últimas dos décadas. Es decir, en una sociedad en la que amplias proporciones de la fuerza de trabajo han permanecido históricamente en condiciones de desprotección y explotación extrema, reconstruir y explicar la situación actual de unos actores que alguna vez salvaron estos obstáculos pero que actualmente se ven afectados por ellos, es una puerta de entrada para profundizar en la comprensión de los procesos de exclusión y desigualdad persistente en el país, particularmente desde la óptica del ejercicio de derechos y Ciudadanía Laboral.

b. Antecedentes del problema

El modelo económico y productivo en Guatemala históricamente se ha traducido en un esquema de relaciones laborales caracterizado por una intensiva explotación y amplia desprotección de la fuerza de trabajo (Pérez Sáinz, 1996). A pesar de ello, algunos sectores han gozado de mejores condiciones laborales en comparación con la generalidad de la población. Es este el caso del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria, al menos como espacio de posibilidad de inserción laboral (González Orellana, 2007).

De entre los rasgos que distinguen a esta profesión destaca que ha otorgado prestigio y ha constituido una alternativa plausible de movilidad ocupacional y económica, en virtud de lo cual ha sido valorada socialmente. En cuanto a las oportunidades de inserción laboral, dada la historia y características del sistema educativo guatemalteco, ocurre que se han concentrado predominantemente en el sector público y en muchos momentos han sido limitadas. Esto último implica que no todas aquellas personas que han adquirido el título de magisterio han contado siempre con las mismas posibilidades de incorporarse al trabajo docente. Sin embargo, hasta hace poco más de dos décadas, quienes sí lograban un posición o plaza, accedían a la garantía de estabilidad en el empleo –contratación por tiempo indefinido e inamovilidad- y al ejercicio de algunos derechos laborales –seguridad social, prestaciones, retiro y jubilación-.

A su vez, a pesar de la prohibición sindical impuesta por los gobiernos militares de corte anticomunista desde mediados de la década de los cincuenta y hasta la década de los ochenta, el gremio magisterial ha representado una proporción importante de la burocracia estatal. En virtud de ello ha sido un actor colectivo que ha participado activamente en la negociación de sus condiciones laborales y ha jugado un rol clave en los procesos de organización sindical de empleados estatales en particular y de trabajadores en general.

A partir de los cambios políticos de las décadas de los ochenta y noventa, el Estado guatemalteco se vio situado en una paradoja. Derivado de los procesos de democratización y paz, se le impelía a la implementación de políticas públicas tendientes a procurar la inclusión social. Sin embargo, las tendencias globales y regionales sostenían la necesidad de transformar el aparato burocrático-estatal bajo la consigna de reducir su tamaño y contraer el empleo público.

En ese contexto, en la esfera educativa, una de las principales políticas impulsadas fue la ampliación de cobertura escolar con énfasis en el nivel primario, orientada especialmente hacia zonas históricamente rezagadas como es el caso de las áreas rurales del país. Para ello se implementaron distintas modalidades descentralizadas de prestación de servicios educativos que ampliaron las oportunidades de inserción laboral, pero a su vez implicaron procesos de precarización en el empleo docente –contratos temporales por servicios técnicos, sin pago de prestaciones, sin derecho de organización, sin escalafón y vulneración de las barreras profesionales de ingreso a la ocupación-². A partir de este momento, se implementaron mecanismos meritocráticos para acceder a un segmento muy limitado del empleo docente en el que sí se ofrecían condiciones de protección.

² La principal experiencia fue la del Programa Nacional de Autogestión Educativa –PRONADE-, diseñado a partir de recomendaciones del Banco Mundial –BM- y con antecedentes en otros países de la región centroamericana. Las características de este programa se ampliarán en capítulos posteriores, pero conviene señalar que el principal rasgo de la relación con el personal docente es que se utilizó una figura de carácter civil -no laboral- en la emisión de las contrataciones. También se incrementó la aplicación de contratos de carácter temporal en escuelas ya establecidas (renglón 021 del presupuesto nacional) para evitar cubrir plazas vacantes por jubilación –congeladas o suspendidas- o abrir nuevas (renglón 011 del presupuesto nacional – plazas permanentes-).

A la luz de esas tendencias aparentemente contradictorias en la acción estatal, la intervención y disputas de/entre múltiples actores en distintos niveles, el Campo Profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala se ha reconfigurado a lo largo de dos décadas. En este sentido, por momentos los procesos que definen a este espacio laboral han constreñido y en otros han permitido ampliar el ámbito de ejercicio de ciudadanía y los derechos laborales, siendo esta la cuestión que interesa analizar en este estudio.³

c. Balance acerca de los estudios de la profesión docente en América Latina: apuntes para la construcción del objeto de estudio

Por su función social, la docencia ha sido permanentemente interpelada en cuanto al carácter y producto de su trabajo, de ello que buena parte de los estudios realizados respecto de esta profesión partan de preocupaciones de carácter educativo. Sin embargo, es también un ámbito de inserción laboral y como tal reviste dinámicas que son del interés de esta indagación. En virtud de lo anterior, se presenta aquí un balance de la investigación sobre el magisterio realizada en América Latina en poco más de tres décadas, enfatizando en aspectos laborales, profesionales y sindicales –en esta ocasión dejando de lado aquellos de carácter estrictamente pedagógico-. No obstante, es preciso señalar que la ambigüedad de esa frontera entre lo laboral y pedagógico es constitutiva de la profesión y su ejercicio.

La ocupación docente en la región latinoamericana ha sido fundamentalmente una profesión de Estado. Esto quiere decir que cumple una función social –enseñar- que se ejerce especialmente desde los servicios de educación pública, por tanto, el Estado es el principal empleador, particularmente en el caso del nivel de educación básica o primaria. Debido a estas características, los escritos existentes sobre el magisterio tienden a ser normativos o prescriptivos sobre el rol de la docencia, visión que en muchos casos es inseparable de la investigación. A pesar de lo anterior,

³En el sistema de cuentas nacionales existen dos renglones presupuestarios para la contratación de personal docente que se aplican al nivel primario: 1) el renglón 011, consiste en un contrato por tiempo indefinido con derecho a pago de prestaciones (aguinaldo y bonos), vacaciones, seguridad social y jubilación; además de acceso al sistema de ascensos y carrera profesional específico para docentes (escalafón) y; 2) el renglón 021 consiste en un contrato temporal –por un año lectivo-, aunque se admite la recontratación para un nuevo período éste no permite el registro acumulativo de años de antigüedad en el puesto. Las condiciones laborales en este renglón se han ido modificando paulatinamente. Inicialmente no contaban con ninguna prestación, pero después de un largo proceso de luchas colectivas han logrado al menos el derecho al pago de prestaciones y a la seguridad social.

en esta revisión se mantuvo sumo cuidado en privilegiar documentos basados en análisis empíricos. El material examinado consiste en libros, tesis y artículos en publicaciones académicas.

La estrategia adoptada para este ejercicio de revisión buscaba contextualizar los estudios sobre la profesión docente en América Latina, para después ubicar la investigación realizada en Guatemala. En esta búsqueda consulté la Red de Bibliotecas Virtuales del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO-, el acervo físico y en línea de la biblioteca de El Colegio de México. También recurrí a las bibliotecas de la Universidad de San Carlos (USAC), Universidad Rafael Landívar (URL), Universidad del Valle (UVG) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Guatemala. El número de publicaciones revisadas es de 69, de las cuales 3 son compilaciones de varios estudios nacionales.⁴ Finalmente, debe apuntarse que en varios de los trabajos revisados se incluyen análisis tanto de magisterio de educación básica o primaria y secundaria. En estos no siempre se establece diferencia clara entre uno y otro, aunque por las dimensiones del gremio, su trayectoria y significación política en muchos países de la región se enfatiza en el primero.

Esta revisión documental y bibliográfica ha evidenciado que la profesión docente ha sido motivo de investigación especialmente en momentos en los que se ha encontrado en redefinición el quehacer de los sistemas educativos. Al observar las fechas de publicación de los estudios, se encuentra que se han realizado especialmente en el marco de las discusiones y preocupaciones que surgen de procesos de reforma educativa (Chiroque Chunga, 2007). Es decir, durante coyunturas críticas en las que las sociedades latinoamericanas se han implicado en disputas acerca del carácter de la ocupación, y en las que se somete a examen los resultados del trabajo docente, se interpela acerca del rol social de las y los maestros, así como del rol político de las organizaciones de acción colectiva de los gremios magisteriales. En el corpus de documentos analizado es posible identificar que este ciclo en la producción de conocimiento inicia en la década de los ochenta del siglo XX, especialmente en los países en los cuales tempranamente se impulsaron cambios en los sistemas educativos como es el caso de México y Chile. No obstante, el período en el que se observa la

⁴ Debido a las características sociolingüísticas de América Latina, existe una amplia producción en español y en portugués, por diversas limitaciones se optó por revisar solamente aquellos documentos escritos en el primer idioma de los mencionados.

mayor densidad de publicaciones es a partir de la primera década del siglo XXI, momento en el que la región en pleno experimentaba la implementación de políticas de reforma educativa, que en algunos casos se trata de una segunda o tercera ola de reformas.

Dos cuestiones destacan de las características del material revisado. El primero es que muchos de los estudios parten de preocupaciones de intervención y acción pública por lo que los resultados presentados tienden a enfatizar la descripción y el diagnóstico, como fundamento de directrices de política. La segunda cuestión es que abordan de manera separada dimensiones, componentes y factores que configuran a la docencia como un mercado laboral específico: a) composición social de la profesión; b) los procesos de institucionalización de la profesión y regulación de carrera; c) las oportunidades y condiciones laborales; d) la acción colectiva sindical y gremial; e) los aspectos simbólicos y valoraciones sociales en torno a la profesión. Frente a este escenario de producción de conocimiento, en la presente investigación se pretendió avanzar en la integración de estos componentes desde una perspectiva relacional.

De los hallazgos de esta exploración se destacan algunas ideas clave que permitieron la formulación del problema de investigación. Con respecto a las características del personal docente, los estudios coinciden en identificar un perfil feminizado, concentrado en edades de 30 a 40 años y en la diversidad de orígenes sociales. En virtud de ello era necesario comprender cómo llega a predominar el perfil femenino y las implicaciones que ello tiene en la dinámica del campo laboral específico. Otro aspecto al que debía prestarse atención era el perfil etario y la relación que éste tiene con los procesos de expansión y cierre de oportunidades, así mismo que en las dinámicas de jubilación y reemplazo. Era particularmente importante observar la correspondencia o ruptura que se produce entre la posición social de origen y los espacios de inserción laboral (escuelas públicas o privadas, zonas urbanas o rurales) (Navarro, 2002; Muñoz Izquierdo, 1983; López Mera, 2014; Saavedra Chanduví, 2004; Tovar, 1989; Donaire, 2012a; Donaire, 2012b; Birgin, 1999; Galván de Terrazas, 1981).

Uno de los componentes o tópicos abordados con más frecuencia en los estudios es el de las políticas de formación, profesionalización y regulación del ejercicio docente. Desde la perspectiva de esta investigación es relevante pues tiene implicaciones en la definición de las barreras de

ingreso, las oportunidades de inserción laboral, las condiciones en el empleo, los dispositivos y procedimientos de regulación de acceso y desenvolvimiento dentro del Campo Profesional. En línea con lo anterior, se retoma la importancia de prestar atención a los procesos por los cuáles se definen los contenidos y el carácter profesional de la actividad docente, porque por principio están siempre en disputa (Hernani-Limarino, Jiménez & Urquiola, 2000; Navarro, 2000; Sandoval Aragón, 2000; Torres-Arizmendi, 2000; Tenti-Fanfani & Steinberg, 2011; Akú Ramírez, 2011; Alliaud, 2007; Arnaut Salgado, 1989; Arnaut Salgado, 1993; Arredondo, 2009a; Birgin, 1999; Castelló, 1980; Díaz Zermeno, 1997; Gentili y Suárez, 2005; Juárez Rodríguez & Hernández Ponce, 2013; Montero Tirado, 2007; Valencia Calvo, 2005; Arredondo, 2009b; Pérez Ruiz, 2014; Medina Melgarejo, 2005).

Con respecto al análisis de las oportunidades de inserción y las condiciones laborales, los estudios revisados tienden a ser descriptivos y de corte transversal, coinciden en el diagnóstico de situación: las condiciones precarias del empleo docente. Sin embargo, una reflexión importante derivada de este hallazgo es la necesidad de explicar los procesos sociales que han generado los escenarios de precarización laboral, cuestión que requería adoptar una perspectiva diacrónica para observar el cambio en el tiempo y además vincular este aspecto con otros componentes que configuran el campo laboral –la política educativa en primaria y las políticas de formación docente, por ejemplo-. Era necesario problematizar las condiciones laborales no sólo como aquellas que afectan las condiciones materiales de vida de los trabajadores docentes sino como una dimensión del ejercicio de derechos (ciudadanía laboral) (Estrada, 2011; Hernani-Limarino et. al., 2000; López Mera, 2014; Muñoz Izquierdo, 1983; Navarro, 2002; Donaire, 2012b; Gentili & Suárez, 2005; Gindin, 2011; Tenti Fanfani & Steinberg, 2011; Tovar, 1989).

Con relación al sindicalismo y la organización gremial destaca la referencia constante al Estado como clave para comprender el carácter y trayectoria de las organizaciones, así como las formas y contenidos de la acción colectiva. Los estudios revisados dan cuenta que está y ha estado en juego algo más que las condiciones laborales, lo está el control sobre el proceso de trabajo pues a partir de ello se determina el lugar de la profesión en la sociedad (Núñez, 1986; Cano Ortega, 1984; Greaves, 1980; Cortina, 1989; Villegas Félix, 2000; Arcia & Gargiulo, 2010; Román Díaz, 2011;

Espínola & Accioly, 2007; Trejos & Valverde, 1995; Street, 2000; Fischer-Bollin, 2009; Muñoz Armenta, 2011; Mulcahy, 2014; Mora Solano, 2009; Álvarez Aragón, 2009b).

Finalmente, se rescata que los aspectos simbólicos y subjetivos tienen relevancia a distintos niveles. En el plano individual son nodales las nociones que los sujetos tienen sobre las relaciones sociales en general y sobre la profesión docente en particular, marcan sus decisiones y las estrategias que adoptan para la inserción laboral. En un plano relacional los discursos que distintos actores despliegan sobre la profesión y el gremio docente afectan las percepciones que se ponen a juego en las disputas y procesos de configuración del campo profesional (Departamento de educación-Facultad de Humanidades-Universidad Rafael Landívar, 2005; Álvarez Aragón, 2009a; Akú Ramírez, 2011; Donaire, 2012b; Tenti Fanfani & Streinberg, 2011; Villanueva Gutiérrez, 2010; Torres-Arizmendi, 2009; Álvarez Aragón, s/f; Álvarez Aragón, 2004a; Álvarez Aragón, 2004b; Medina Melgarejo, 2005; Montero Tirado, 2007).

d. Problema de investigación

El problema de investigación se centra en conocer y comprender los procesos de reconfiguración del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria y el ejercicio de Ciudadanía Laboral en éste en las últimas décadas en Guatemala, marcadas por una transformación política y económica en el carácter del Estado. A pesar de que las preocupaciones de generación de conocimiento apuntaban al análisis del cambio social, la formulación original de las preguntas seguía una lógica de relaciones entre variables. Paulatinamente, se fue adoptando una perspectiva sociohistórica centrada en el análisis de procesos sociales (Brachet & Arteaga, 2011), a partir de este giro se replanteó el sistema de preguntas que se presenta a continuación.

i. Preguntas de investigación

General

¿Cómo los procesos de transformación del Estado guatemalteco, que implicaron la implementación de Políticas de Ajuste Estructural desde 1996 y hasta 2016, han reconfigurado el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria y las posibilidades de ejercicio de la Ciudadanía Laboral en éste?

Específicas

¿Cuáles han sido las características de las políticas educativas implementadas en Guatemala desde 1996 y hasta 2016? ¿De qué formas estas políticas educativas han reconfigurado los espacios de inserción laboral y las barreras del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria? ¿Cuál fue la impronta de estas políticas educativas en las relaciones y condiciones laborales en el empleo docente?

¿Cuáles han sido los rasgos de la acción colectiva del gremio docente frente a estos procesos de reconfiguración del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala y las posibilidades de ejercicio de la Ciudadanía Laboral en éste desde 1996 y hasta la actualidad? ¿Cuáles han sido los roles o posiciones que han asumido las expresiones gremiales organizadas en las coyunturas críticas de este Campo Profesional durante este período?

ii. Hipótesis de trabajo

General:

Como resultado de la implementación de Políticas de Ajuste Estructural en Guatemala desde 1996 y hasta 2016, se han reducido las oportunidades de inserción laboral, se han complejizado los procedimientos de acceso y permanencia en el empleo docente y se ha producido un proceso de deterioro diferenciado de las condiciones laborales, cuestiones que han generado un campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria segmentado y heterogéneo en el que se ha debilitado el ejercicio de Ciudadanía Laboral.

De la acción estatal y las políticas educativa y laboral:

Las acciones de política educativa dirigida al nivel primario implementada a partir de 1996 y hasta 2008 tenían por objetivo la ampliación de cobertura, pero reduciendo la responsabilidad del Estado en términos de infraestructura y recursos. Se implementó a partir de un esquema de descentralización que permitió la ampliación de oportunidades de inserción, pero institucionalizó y extendió la precariedad laboral en el campo del Magisterio de Educación Primaria. Al mismo

tiempo se estableció una diferenciación entre quienes se habían incorporado antes de 1996 en condiciones de protección en el empleo y quienes lo hicieron a partir de ese año y hasta 2010.

Las acciones de política educativa y laboral dirigidas al nivel primario implementadas durante el período 2008-2010 perseguían consolidar los logros en materia de cobertura escolar, así como sentar las bases para desarrollar la agenda de política social y reforma educativa del partido gobernante (2008-2012). Con este propósito, el gobierno en turno negoció con distintos sectores organizados del gremio magisterial -incluyendo el sindicato mayoritario-, lo cual se tradujo en varios acuerdos tales como un nuevo pacto colectivo –con mejoras salariales para el conjunto del gremio- y el desarrollo de procesos de incorporación al empleo público en condiciones de protección para quienes se encontraban en el ejercicio docente desde 1996 y hasta el período 2008-2010 en condiciones precarias. Al mismo tiempo esto implicó la reducción de las oportunidades de inserción para quienes han incursionado en el campo profesional del Magisterio de Educación Primaria a partir de 2011 y hasta 2016. Derivado de ello se generaron de facto mayores restricciones de acceso al campo, aumentó el riesgo de desvinculación profesional y se produjo mayor diferenciación en las condiciones laborales en el empleo como docentes.

De la acción colectiva:

Frente a las acciones de política educativa y laboral implementadas a partir de 1996 y hasta 2010 se generaron –de forma paulatina y compleja- procesos de alianza entre quienes participaban en distintas organizaciones magisteriales y en el sindicato mayoritario con el propósito de lograr la mejora de las condiciones laborales y salariales para el gremio en su conjunto. El resultado fue el incremento de la membresía y el fortalecimiento de la acción sindical.

Con el propósito de garantizar la preservación de los logros obtenidos a partir de las acciones de política laboral implementada en el período 2008-2010, el sindicato magisterial mayoritario concentró sus esfuerzos organizativos entre quienes se habían incorporado al servicio docente hasta ese momento, convirtiéndose así en copartícipe de los procesos de cierre del campo profesional. Como resultado de esta estrategia, la participación organizada de quienes se incorporaron a partir de 2011 ha sido limitada y débil.

iii. Objetivos de investigación

General:

Analizar los cambios en la configuración del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala a partir de la implementación de Políticas de Ajuste Estructural desde 1996 y hasta 2016, para comprender los alcances, condiciones y posibilidades de ejercicio de la Ciudadanía Laboral.

Específicos:

- Establecer los rasgos generales del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala antes de 1996.
- Caracterizar las políticas educativas implementadas desde 1996 y hasta 2016 en Guatemala para establecer de qué formas han reconfigurado los espacios de inserción laboral, las barreras de ingreso, las relaciones y condiciones laborales en el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria.
- Identificar los rasgos de la acción colectiva, los roles y posiciones que han asumido las expresiones gremiales organizadas en los procesos y coyunturas críticas que han transformado el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala desde 1996 y hasta 2016.

1.2 Estrategia metodológica: investigación cualitativa empleando múltiples fuentes

Este estudio consiste en la reconstrucción histórica de un proceso social, es decir que ha implicado una indagación sobre el pasado en clave de larga y corta duración. En virtud de ello recurrí a una amplia gama de fuentes. En este apartado describo el proceso de recolección de datos y las características generales de las fuentes. Partiendo de esta caracterización, en los anexos metodológicos he enlistado las entrevistas a informantes clave, las entrevistas biográficas y los instrumentos empleados para la recopilación de información. Las fuentes documentales las cito en cada uno de los capítulos correspondientes.

a. Entrevistas a Informantes clave: reconstrucción del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria desde los actores

Se definieron como informantes clave a ciertos actores en función de su participación y/o conocimiento de las políticas educativas y laborales en el país, también por su intervención específica en el campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala. El propósito de realizar este tipo de entrevistas ha sido obtener información que permitiera reconstruir los procesos que han configurado dicho Campo Profesional durante el período bajo análisis.

El punto de partida considerado para la identificación de este tipo de informantes fue el conocimiento previo del contexto, en términos de los intereses, recursos y discursos de los actores en los siguientes ámbitos: educativo, sindical y de organizaciones de sociedad civil. En la selección se tuvo en cuenta dos criterios. El primero consistió en procurar que los(as) informantes entrevistados representaran de forma oficial a las organizaciones de las que formaban parte, una especie de voz autorizada. El segundo criterio, aplicado a aquellas entrevistas a título individual, consistió en considerar actores que por su posición proveyesen información de una amplia gama de otros actores y cuya experiencia les permitiera desarrollar un análisis de los vínculos, redes y relaciones entre estos.

Para contactar a los(as) informantes y solicitar las entrevistas se recurrió a dos mecanismos. El primero fue acudir a personas con quienes se tiene vínculos de confianza personales y/o profesionales, para entrevistarles y/o para lograr a través de estos el contacto y comunicación con otros actores de interés. Conviene señalar que en muchos casos los(as) informantes entrevistados(as) sugirieron referencias documentales y acerca de otros(as) informantes a consultar, información que resulta útil para contrastar o complementar datos. El otro mecanismo empleado fueron las solicitudes directas de carácter institucional. Por esta última vía, en algunas ocasiones las entrevistas fueron denegadas o nunca fueron respondidas las comunicaciones, fue el caso de representantes de dos escuelas privadas que ofrecieron la carrera de Magisterio de Educación Primaria mientras estuvo vigente en el nivel medio.

Fueron realizadas 38 entrevistas de este tipo, entre estas se incluyen las recopiladas durante el trabajo de campo exploratorio en julio de 2015. Vale mencionar que algunos informantes inicialmente considerados no fueron contactados por razones de tiempo, el período de trabajo de campo finalizó a inicios de febrero 2017, es el caso del representante de la oficina de Recursos Humanos del Ministerio de Educación y representantes de organizaciones mayas que han participado de la definición de Políticas de Educación Bilingüe Intercultural. Este vacío se ha subsanado con información proporcionada por otros informantes y/o fuentes documentales.

En las entrevistas se abordaron cuestiones relativas a: a) políticas educativas en el nivel primario; b) políticas educativas para la formación docente del nivel primario; c) regulación del ejercicio profesional docente; d) políticas y condiciones laborales para el trabajo docente en el sector público y privado; e) organización gremial y sindical del magisterio (Ver: Anexos 1.3 y 1.4 – guía y ficha de sistematización de entrevista-). Vale anotar que la información recopilada hace referencia a distintas escalas territoriales (nacional, departamental, municipal o comunitario), cuestión que se ha tenido en cuenta en el procesamiento y análisis.

A continuación, se presenta una clasificación de las entrevistas según el tipo o posición de los informantes y la síntesis de la información obtenida a través de éstas, el listado total de se consigna en el Anexo 1.1 de este capítulo:

Sindicato y dinámica intragremial:

En este grupo fueron entrevistados integrantes del comité ejecutivo nacional de la organización mayoritaria del magisterio, el Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG), que en virtud de esta característica constituye el ente interlocutor por excelencia que representa los intereses del gremio magisterial⁵. Un miembro del equipo legal que asesora a este sindicato -se

⁵ Conviene mencionar que el Secretario General del sindicato -Joviel Acevedo- no fue entrevistado, éste ocupa dicha posición desde hace 14 años. Las consideraciones para tomar esta decisión fueron las siguientes: a) es una figura de difícil acceso, raras veces otorga entrevistas; b) en la actual coyuntura ha sufrido un enorme desgaste público porque se le ha relacionado con ex funcionarios acusados de corrupción, cuestión que se ha traducido en hermetismo y

incluye una re- entrevista-. Fueron entrevistados dirigentes departamentales de esta organización y de otros sindicatos locales afines. También se cuenta con entrevistas de ex integrantes del STEG que actualmente dirigen otras organizaciones magisteriales que adversan o critican a este sindicato -se incluye una re-entrevista-.

Con la información recopilada se reconstruyó la trayectoria reciente de la organización magisterial; dinámicas, conflictos y rupturas internas del gremio; alianzas y acuerdos con otros actores; sus posicionamientos y actuación en distintos aspectos de la política educativa nacional que configuran el campo profesional.

Comunidades normalistas y formación docente:

En este grupo de entrevistas se incluye a personal de dirección docente de escuelas normales y privadas de magisterio de primaria, dirigentes estudiantiles de diferentes coyunturas o egresados(as) de la carrera que ingresaron a ésta en contextos icónicos -como el impulso a la educación rural, por ejemplo-. A partir de la información proporcionada se han reconstruido las características, procesos y disputas por la definición de la formación docente y con ello de las fronteras de la profesión y configuración del campo laboral.

Sociedad civil y organizaciones no gubernamentales vinculadas a educación:

Fueron entrevistados(as) representantes de organizaciones no gubernamentales cuya labor o alguno de sus ejes de trabajo está relacionado con la promoción del acceso a la educación o bien porque en el contexto de la tercerización de servicios y descentralización del Estado, han sido entidades proveedoras con acceso a recursos públicos para su desempeño. Estas entrevistas han permitido reconstruir la implementación de las políticas de ampliación de cobertura educativa en el nivel primario en términos de sus alcances, disputas y conflictos derivados, los actores intervinientes y sus relaciones.

actitudes defensivas por su parte y; c) se privilegió acceder a cuadros que tuvieran roles operativos en el sindicato y que pudieran profundizar en sus áreas de especialización y responsabilidad asignada.

Funcionarios y personal de administración educativa:

Otro grupo de entrevistas se realizaron a funcionarios(as) en distintos niveles de la administración pública en educación. La información obtenida de estas permitirá explicar la trayectoria en la definición de los procedimientos de acceso y permanencia en el empleo docente, especialmente el sector público.

Académicos y centros de investigación:

Estas entrevistas fueron realizadas a representantes de áreas específicas o centros especializados en el estudio de distintos aspectos de la educación en el país. Cada una de estas entidades ha asumido posicionamientos diferentes, y se ha comprometido en alianzas o acuerdos con otros actores dentro del campo profesional del magisterio en particular y la esfera educativa en general. Adicional a este tipo de información, lo relevante de sus aportes es que han proporcionado referencias documentales y análisis a partir de su experticia en los temas que investigan y de sus propias relaciones.

Posiciones múltiples o estratégicas:

Este tipo de entrevistas fueron realizadas fundamentalmente a título individual a dos tipos de actores. El primero, a quienes cuya trayectoria en la esfera educativa ha implicado ocupar distintas posiciones como las descritas en subapartados anteriores -por ejemplo, integrantes de ONGs, sindicato o centros de investigación que en algunos momentos han sido funcionarios públicos de educación en cargos de rango medio y alto, entre otros-. La información proporcionada por estos aborda distintos aspectos del campo profesional del magisterio de primaria y aporta elementos para una amplia reconstrucción de su configuración, que para el análisis de redes y relaciones entre actores.

El otro tipo se refiere a actores que han intervenido de manera circunstancial en la esfera educativa y el campo profesional en cuestión, en virtud de su trabajo o accionar político -un diputado dirigente

partidario y un abogado especialista en derecho administrativo-. La información proveniente de estas entrevistas ha sido útil para contrastar y complementar información ofrecida por otros informantes respecto a ciertas coyunturas críticas del campo profesional y laboral del magisterio de primaria.

b. Revisión de fuentes documentales: triangulación de información

Los propósitos fundamentales de la consulta de fuentes documentales han sido dos. El primero, obtener información primaria y secundaria que permitiera reconstruir la trayectoria histórica del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala para comprender su surgimiento, conformación y procesos de configuración (1871-1985). El segundo, obtener datos para respaldar, confirmar, corroborar, complementar, contrastar y/o corregir la información brindada por los(as) informantes respecto al período en que se centra el análisis (1985-2016). En esta investigación se han empleado al menos cuatro tipos de fuentes documentales que a continuación se describen.

i. Bases de datos o informes oficiales

Este tipo de fuentes se refiere a aquellas bases de datos o informes oficiales que contienen información susceptible de ser convertida en estadísticas descriptivas, con ello facilitar una aproximación de carácter cuantitativo con la finalidad de identificar la magnitud del campo profesional e identificar características generales de quienes forman parte del magisterio. Desde julio de 2015 a la fecha se colectaron los siguientes datos:

Cuadro 1.1
Bases de datos y fuentes estadísticas oficiales

Tópico	Fuentes	Características
Estadísticas matrícula nivel primario	Estadísticas internas Dirección de Planificación MINEDUC & Anuarios estadísticos MINEDUC 1991-2001 (impresos), 2001-2015 (web)	Número de inscritos en primaria (adultos y niños), número de escuelas, promedio alumnos por docente, tasas de escolaridad (bruta y neta). Datos nacionales y desagregados por departamentos.
Docentes en servicio	Estadísticas internas Dirección de Planificación MINEDUC & Anuarios estadísticos MINEDUC 1991-2001 (impresos), 2001-2015 (web)	Número de docentes en servicio Nacional y desagregado por departamento, tipo de establecimiento (público, privado, Programa Nacional de Autogestión Educativa -PRONADE-)
Plazas otorgadas por procesos de oposición	Estadísticas internas Jurado Nacional de Oposición	Número de plazas en renglón 011 mediante otorgadas mediante procesos de concurso y oposición en el nivel primario (1996-2013)
Concursantes a plazas docentes en sector público (docentes y graduandos)	Bases de datos Dirección General de Investigación Educativa (DIGEDUCA/MINEDUC)	Docentes optantes a plaza 2008-2015 Graduandos 2006-2014 (caracterización por edad, sexo, etnicidad, año de graduación y departamento)
Magnitud del campo profesional y laboral del magisterio de educación primaria (datos históricos)	Censos 1880, 1921, 1940, 1950, 1964, 1973, 1981 (impresos), 1994 y 2002 (bases de datos)*:	Número de maestros, población total, población activa y ocupada. Datos para establecer razones y proporciones.
Organización sindical	Dirección General de Trabajo vía Unidad de acceso a la información pública MINTRAB	Listado de sindicatos docentes vigentes al 2015 (con número de afiliados) Listado de sindicatos docentes vigentes al 2016 (con número de afiliados)
Alternativas laborales fuera del campo profesional*	Estadísticas internas Policía Nacional Civil	Número y caracterización de agentes policiales con título de magisterio de educación primaria *Durante el trabajo de campo se identificaron dos espacios alternativos de empleabilidad de los(as) graduados(as) de magisterio y que resultan relevantes en el contexto guatemalteco: migración y seguridad armada (pública y privada). Los datos obtenidos permiten una aproximación.

Adicionalmente, la reflexión metodológica que conviene explicitar es que no se cuenta con una fuente de información estadística oficial y unificada, las existentes –a las que se ha podido tener acceso- tienen alcances temporales diferenciados. En virtud de lo anterior, debe advertirse que la reconstrucción a partir de estos datos ha sido tan sólo una aproximación a las características del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria.

ii. Archivos administrativos

Con la exploración de archivos administrativos se buscaba la identificación de documentos institucionales que reflejen los discursos y posturas de los actores frente a temas, disputas o coyunturas de interés (normativas, administrativos, comunicados, entre otros). Los principales documentos de este tipo identificados y empleados en el análisis son los siguientes:

- Copia de los pactos colectivos entre el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala -STEG- y el Ministerio de Educación -MINEDUC- (2008 y 2013).
- Convocatorias a plazas realizadas por el Jurado Nacional de Oposición (1996-2013).
- Documentos divulgativos, informativos e instructivos del Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE).
- Documentos del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (currículo, evaluaciones, entre otros) -PADEP- y del Sistema Nacional de Formación del Recurso Humano Educativo -SINAFOREH-.
- Compendio de legislación educativa básica (Martínez, 2016).
- Declaraciones y manifiestos del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala -STEG- (2015-2016).
- Copia del proyecto de pacto colectivo entre STEG y MINEDUC para el año 2016, cuya negociación ha sido suspendida.
- Estatutos del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala -STEG- (1945 y 2006).

iii. Documentos hemerográficos

La revisión de documentos hemerográficos ha permitido rastrear el discurso público y publicado acerca de las coyunturas que han constituido al campo magisterial y de los actores que lo construyen. Fueron consideradas notas periodísticas, reportajes, columnas de opinión y campos

pagados. En virtud de las limitaciones de tiempo, se optó por circunscribir la revisión y exploración de fuentes a las siguientes publicaciones físicas:

Cuadro 1.2
Fuentes hemerográficas

Publicación/Fuente	Período de referencia	Características
El Gráfico	Década de los ochenta	Funcionó hasta 1999. Durante la década de los ochenta era el diario de mayor circulación en el país.
Prensa Libre	Desde la década de los ochenta hasta la actualidad	En la actualidad es el de mayor circulación en el país –alcance nacional- y generalmente afín a las posiciones oficiales del gobierno y grupos económicos
Vespertino La Hora	Desde la década de los noventa hasta la actualidad	Circula únicamente en ciudad Guatemala –capital- y durante varias épocas ha permitido el espacio a posturas críticas y disidentes –sin ser el medio en sí un opositor-
Diario de Centroamérica	Desde la década de los ochenta y hasta la actualidad	*Órgano de divulgación oficial (aprobación de decretos y acuerdos gubernativos, declaraciones oficiales)

Las coyunturas documentadas a través de estas fuentes fueron las siguientes:

Cuadro 1.3
Información consultada en fuentes hemerográficas

Hitos/coyunturas	Fechas aproximadas
Convocatoria a examen para optar a plazas docentes por parte del gobierno de Efraín Ríos Montt (golpista y militar). Primer intento de institucionalizar procedimientos meritocráticos	Octubre-noviembre 1982 Febrero-marzo 1983
Huelga magisterial por incrementos salariales	1985 (septiembre-octubre)
Huelga magisterial por incrementos salariales	1989 (julio-octubre)
Huelga magisterial por mejora salarial y escalafón	2003 (enero-marzo)
Movilizaciones de comunidades normalistas por la defensa de la permanencia del magisterio en el nivel medio	2006, 2011-2012
Movilizaciones de magisterio organizado por pactos colectivos (incluyendo incorporación a plazas presupuestadas permanentes de docentes por contrato -renglón 021- y docentes de PRONADE)	2008, 2009, 2011, 2015 y 2016

En algunos casos fueron consultadas las publicaciones en línea de los mismos diarios y otros medios digitales nacionales e internacionales.

iv. Investigaciones previas y fuentes bibliográficas

Se han revisado investigaciones publicadas sobre Guatemala respecto a tópicos como formación y trayectoria del Estado, políticas educativas, movimiento magisterial, entre otros. La información recuperada de estos documentos ha sido útil para la reconstrucción histórica, y en tanto fuentes secundarias han sido útiles para complementar datos obtenidos con fuentes primarias. Éstas aparecen consignadas como parte de las referencias del texto.

c. Entrevistas biográficamente orientadas: cohortes, trayectorias y relatos de vida de maestros(as) de educación primaria

El planteamiento y problema de investigación hacen referencia a un proceso de cambio social situado en un contexto determinado que involucra a varias generaciones de maestros y maestras de Educación Primaria en Guatemala. Por esta razón y retomando la premisa acerca de la importancia de recuperar en el análisis sociológico el accionar de los sujetos individuales para comprender los procesos sociales (Martuccelli, 2010), se adoptó un enfoque biográfico que permitiera vincular distintas temporalidades –tiempo vital y tiempo histórico-, por lo que se retomaron algunas herramientas conceptuales y metodológicas del enfoque de curso de vida (Blanco, 2011; Elder & Shanahan, 2007; Hareven, 1994).

Específicamente, de cara a la definición de la muestra, se optó por una aproximación basada en análisis de cohortes. Esto implicó la identificación de grupos o categorías definidas por la edad y/o la experimentación simultánea de un evento de relevancia en la investigación (Ryder, 1965). En este estudio se definieron las cohortes en virtud de un evento –año de titulación e incorporación al Campo Laboral y Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala-, de acuerdo con unos períodos definidos con relación a los cambios en las políticas educativas y laborales específicas. Se optó por realizar entrevistas cualitativas que permitieran recuperar los relatos de vida enfocados en la trayectoria educativa y laboral de los sujetos (Bertaux, 1993; Thompson, 1993 & Reséndiz, 2001).

Inicialmente, este tipo de entrevistas iban a ser analizadas mediante identificación de patrones (tipos) y comparación de trayectorias (Ryder, 1965). Sin embargo, dado el giro analítico por el que opté y la riqueza de información proporcionada por los(as) maestros(as) de educación primaria entrevistados(as), incorporé estas fuentes de manera dialógica en el análisis de los procesos sociales del Campo del Magisterio de Educación Primaria.

Lo anterior implicó desmarcarme del estricto análisis de cohortes -aunque lo he conservado para la caracterización de la muestra- y de las biografías para centrarme en la perspectiva individual sobre distintos aspectos este espacio laboral en las diferentes etapas observadas. Es decir, recuperé las voces de los sujetos para aproximarme al funcionamiento del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria, conocer desde su experiencia las formas que han adquirido las rutas de acceso al empleo docente y las luchas por la ampliación o reducción en ejercicio de la Ciudadanía Laboral. Al momento de escribir y comunicar los resultados, organizar las entrevistas bajo la lógica de cohortes terminó siendo un recurso instrumental para situar los relatos de manera adecuada y precisa,

i. Delimitación del espacio geográfico del trabajo de campo

Para el desarrollo de esta parte de la estrategia metodológica, se partió de un concreto referente territorial que por sus características se consideró escenario viable y apropiado para los propósitos de la investigación. Este es el departamento de Quetzaltenango, lugar en el que además se conjugan una serie de condiciones y relaciones centrales para comprender la estructura social guatemalteca.

Este departamento se ubica en el altiplano centro-occidental del país y por sus características es un sitio de confluencia de la actividad política y económica de la región Occidente (Huehuetenango, San Marcos, Retalhuleu, Suchitepéquez, Totonicapán, Sololá y Quetzaltenango). Esta es una zona caracterizada por una población mayoritariamente indígena y rural, dos ejes estructurantes de desigualdades sociales en Guatemala. Por esta característica, fue una de las principales áreas de implementación de políticas educativas descentralizadas que fueron clave en la reconfiguración del campo profesional del magisterio: Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE) - 1996 a 2009-, Educación Bilingüe Intercultural –derivada de los Acuerdos de Paz-, entre otras.

En el plano político es una región con una amplia trayectoria y herencia de organización social, dentro de la que se incluye la organización gremial del magisterio. En términos del perfil económico, se desarrollan actividades que combinan la pequeña industrial textil, comercio, servicios y agricultura de subsistencia con actividades de agroexportación principalmente basadas en el latifundio (café, algodón, hortalizas), cuestiones que condicionan el entorno laboral general en el que se insertan los(as) maestros(as) de educación primaria.

Mapa de Guatemala (departamentos)



Fuente: haviv.org

Uno de los supuestos de los que se partió en la investigación es que entre las principales estrategias de inserción educativa y laboral se encuentra la movilidad geográfica. Así, situarse desde/en Quetzaltenango implicó acceder a sujetos cuyos recorridos biográficos ofrecen una perspectiva regional del Occidente del país (Huehuetenango, San Marcos, Retalhuleu, Suchitepéquez, Totonicapán, Sololá y Quetzaltenango), no únicamente local/departamental.

Tanto el origen, la trayectoria y la ubicación actual de los(as) informantes que participaron en estas entrevistas me permitieron aproximarme a la dinámica territorial de mercado laboral y campo profesional específico desde una lógica inductiva. Dados los límites que la estrategia de indagación conlleva para la generalización, fue muy útil contrastar la evidencia de los relatos biográficos con los aportes de los informantes clave situados en otras partes del país para identificar similitudes en los aspectos que me propuse analizar y distinguir los matices que imponen las dinámicas locales.⁶

ii. Selección y caracterización de la muestra analítica

Al iniciar la investigación encontré limitaciones de información disponible que permitieran el diseño de una muestra representativa de casos. Este escenario implicó la adaptación de la estrategia metodológica y en ello la decisión de captar una muestra analítica definida a partir de los criterios que detallo en este apartado. Aquí se explican los procedimientos seguidos para la identificación y localización de maestros(as) que accedieron a ser entrevistados(as). Debe señalar que los procedimientos empleados en esta búsqueda han tenido implicaciones en las características finales de la muestra. Recurrí a las siguientes instancias para obtener vínculos y contactos:

- Personal responsable de trabajo comunitario en organizaciones no gubernamentales. Las referencias fueron el Consejo Maya Mam, Servicios Jurídicos y Sociales -SERJUS-,

⁶ En las entrevistas los departamentos principales de referencia han sido Quetzaltenango, Totonicapán, Sololá, San Marcos, Suchitepéquez, Retalhuleu –centro y sur occidente-. De manera tangencial se han mencionado los departamentos de Huehuetenango –noroccidente-, Escuintla, Santa Rosa y Jutiapa –suroriente-, Quiché y Alta Verapaz –norte-. Lo relevante no es la nominalización de unidades político-administrativas sino cómo estos recorridos biográficos geográficamente situados permiten comprender la lógica y transformaciones de la dinámica territorial del campo profesional evitando generalizaciones o particularizaciones abstractas.

coordinación departamental del Observador Electoral de Acción Ciudadana, Asociación Gente Joven, Asociación Ciudad de la Imaginación. Esta entrada permitió acceder a profesionales de magisterio a partir de espacios de participación cívico-social distintos de la docencia.

- Coordinación académica de Facultad de Humanidades de Universidad Rafael Landívar – Campus Quetzaltenango (privada jesuita). Facilitó acceso a personal administrativo, docentes y estudiantes de psicología y pedagogía –profesorado y licenciatura- que poseyeran el título.
- Visita directa a supervisiones educativas municipales de Cabricán y Coatepeque (Quetzaltenango). Lo que permitió acceder a docentes en servicio en el sector público.
- Visita directa a escuelas de educación primaria en zonas urbanas y rurales en los departamentos de Quetzaltenango y Totonicapán. Esto también permitió el acceso a docentes en servicio en el sector público.

Debe aclararse que recurrir a las dos últimas instancias fue posible a partir del vínculo establecido con los(as) primeros(as) informantes durante el trabajo de campo. En menor medida se recurrió a contactos personales –amistad o parentesco- para este propósito, pero fue un recurso durante la búsqueda. El número total de entrevistas biográficamente orientadas realizadas fue de 47. Debe señalarse que los criterios iniciales de selección se modificaron y ampliaron -cohorte y tipo de establecimiento de graduación-, se tuvieron en consideración algunas otras variables con el objetivo de captar la mayor heterogeneidad posible.

El criterio de cohorte se modificó en virtud de la información obtenida en las entrevistas a informantes clave y del perfil de quienes accedieron a ofrecer las entrevistas biográficas⁷. A partir del trabajo de campo se propusieron las siguientes cuatro:

1. Antes de 1985. Antecedentes del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria. Centralismo ligado a rasgos autoritarios, patrimonialistas y clientelares en el Estado.

⁷ De esto se derivó uno de los principales hallazgos preliminares de trabajo de campo. Y es que, en términos del análisis histórico propuesto, se logró identificar la temporalidad específica del campo profesional del magisterio, que si bien guarda relación con la dimensión general del carácter del Estado tiene una lógica propia que es necesario comprender para responder al problema de investigación propuesto.

2. Período 1985-1995. Etapa de los primeros experimentos de descentralización, procedimientos híbridos de ingreso al Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria, momento de prefiguración de los cambios en éste.

3. Período 1996-2009. Etapa de institucionalización de descentralización, momento de ampliación de oportunidades de inserción, multiplicación de procedimientos de ingreso, precarización y estratificación en el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria.

4. Período 2010-2014. Etapa de redefinición del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria, cierre y reducción de oportunidades de acceso al empleo docente, indefinición e incertidumbre.

Las cohortes hacen referencia a periodos de temporalidades disimiles, con este planteamiento se busca complejizar el análisis y lograr una aproximación a los procesos de transformación propios del campo específico.

Tabla 1.1
Características de muestra obtenida en trabajo de campo

Variable	Categoría	Cohorte de graduación				TOTAL
		1 (antes de 1985)	2 (1985- 1995)	3 (1996- 2009)	4 (2010- 2014)	
Tipo establecimiento (titulación)	Privado-urbano	0	2	3	6	11
	Público-urbano	5	8	7	3	23
	Rurales o periféricos	1	5	5	2	13
Sexo	Femenino	6	9	10	9	34
	Masculino	0	6	5	2	13
Autoidentificación étnica	Indígena	2	9	8	6	25
	No indígena	4	6	7	5	22
Ubicación geográfica de origen	Urbana	3	9	8	6	26
	Rural	3	6	7	5	21
Situación profesional momento de entrevista	Vinculada	5	10	10	5	30
	Desvinculada	1	0	4	3	8
	Desvinculada pero ha tenido vinculación	0	5	1	3	9
TOTAL		6	15	15	11	47

Fuente: elaboración propia con base a datos de informantes

Con el instrumento o guía de entrevista se recopiló información acerca del año de nacimiento y el año en que se obtuvo el título. Con ello, además de identificar las cohortes, ha sido posible establecer las características de edad de quienes integran la muestra tanto en el momento actual como al graduarse. Este dato se relaciona con la duración o longitud de las trayectorias. Así, el rango de edades al momento de la entrevista va de los 20 a 65 años y el de edad de graduación va de los 17 a 27 años⁸.

El otro criterio de selección se refiere al tipo de establecimiento en que se obtuvo el título⁹. Cabe mencionar que, al año 2014 en todo el departamento estaban oficialmente registrados 23 establecimientos que ofrecían la carrera (1 por cooperativa, 5 públicos y 17 privados). Se tomó como referencia principal establecimientos ubicados en la cabecera departamental de Quetzaltenango, pero también se consideraron otros ubicados en municipios. El trabajo de campo permitió reconocer que tanto en el sector público como privado la oferta formativa está estratificada, esto resulta relevante como una aproximación a las diferencias de origen social. Así, en virtud de la jerarquía social que fue identificada tanto en las entrevistas biográficas como en las de informantes clave y que se corroboró en la observación del contexto, se estableció la siguiente clasificación:

Privados del área urbana dirigidos a sectores medios altos: de los establecimientos considerados originalmente, la muestra se circunscribió a egresados(as) del Colegio Evangélico La Patria –mixto- (1921), de la Escuela Experimental Dr. Rodolfo Robles –mixta y jesuita- (1976) y el Colegio Encarnación Rosal (1963) –femenino y bethlemita-. Nótese que todos son de orientación religiosa.

⁸ En la muestra, la moda de edad de graduación es de 18 años -que corresponde a la edad normativa para graduarse del nivel medio en el país- y el promedio es de 19.2 años de edad. Los datos de edad también cobran relevancia en términos de recursos simbólicos en el ingreso y acceso al campo –tales como la valoración diferenciada de la experiencia y la vida productiva-.

⁹ Debe enfatizarse que la muestra se delimita a quienes obtuvieron el título de magisterio en el nivel diversificado (educación media). Salen de ésta quienes obtuvieron certificados como maestros(as) empíricos(as) –es un perfil que prácticamente ha desaparecido por efecto de jubilaciones- y quienes obtuvieron a finales de 2017 el título como profesores(as) de educación primaria a nivel universitario.

Públicos urbanos de tradición (escuelas normales): los establecimientos considerados son el Instituto Normal para Varones de Occidente –INVO- (1872) y el Instituto Normal para Señoritas de Occidente –INSO- (1880), ambos ubicados en la ciudad de Quetzaltenango – forma parte de la delimitación planteada en el protocolo de investigación-. Sin embargo, se conserva en la muestra un único caso del Instituto Normal Mixto de Occidente –INMO- (1945) ubicado en la cabecera del departamento de San Marcos, porque aporta elementos para comprender la dinámica regional-territorial del campo profesional.

Rurales o periféricos: En este conjunto se agruparon los casos de quienes egresaron de la Escuela Normal Rural de Occidente –ENRO- (1944) ubicada en el departamento de Totonicapán pero de orientación regional, de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural del área mam –ENBI mam- (2002) ubicada en el municipio de San Juan Ostuncalco en Quetzaltenango y de colegios privados pequeños ubicados en la cabecera departamental del mismo departamento –Liceo Quezalteco (1963) y Colegio Bethania (s/f)-. En el trabajo de campo se identificaron establecimientos privados parroquiales o con orientaciones altruistas más que de lucro, que por primera vez ofrecieron opciones de formación en diversificado a nivel municipal -especialmente con la carrera de magisterio-. Este último perfil es relevante porque facilitó el acceso a poblaciones rurales o con escasas posibilidades de movilidad geográfica para continuar sus estudios. Se incluyen en la muestra egresados(as) de la Escuela Normal Maya La Asunción (1990) del municipio de Cabricán y del Instituto Privado Mixto Humanidades (1978) del municipio de Coatepeque. Se conservó en el conjunto de entrevistas un caso de una egresada del Colegio Particular Mixto San Felipe (s/f) del municipio del mismo nombre en el departamento de Retalhuleu porque aporta elementos para comprender la dinámica regional-territorial del campo profesional.

Adicional a los criterios de selección iniciales -cohorte y tipo de establecimiento de graduación-, con el propósito de lograr la mayor diversidad posible de posiciones sociales en la muestra, se

tuvieron en consideración el sexo, autoidentificación étnica¹⁰, ubicación geográfica de origen - urbana o rural-¹¹ y la situación profesional al momento de la entrevista¹².

A continuación, se presenta una caracterización de la muestra por cohortes:

Cohorte 1 (Antes de 1985): se trata de seis casos, todas mujeres¹³, en su mayoría no indígenas y presentan un balance entre origen rural y urbano. Los únicos dos casos de autoidentificación étnica indígena reportaron no hablar su idioma de origen. Graduada entre 1972 y 1984, predominantemente de escuelas normales públicas de tradición¹⁴. Casi todas vinculadas profesionalmente en la actualidad, es decir que ejercen la docencia. Este

¹⁰ De forma general se diferencia entre indígena -fundamentalmente de origen maya- y no indígena -se refiere a múltiples identificaciones tales como ladino o mestizo-.

¹¹ La relevancia analítica de este rasgo es que ha permitido analizar las trayectorias educativas y laborales en términos de movilidad geográfica, cuestión que tiene muy distintas implicaciones en cuanto a acceso al campo profesional, movilidad social y mejora/deterioro de situación laboral. También me ha facilitado una aproximación más precisa a las diferencias de origen social pues complementa el criterio de selección por tipo de establecimiento de graduación.

¹² A quienes ejercen la docencia han sido identificados(as) en situación de “vinculación”. En este perfil se consideró tanto a quienes laboran en el nivel primario –en el sector público y privado- como a quienes lo hacen en/además otros niveles –preprimario y nivel medio-. Aquí conviene aclarar que quienes ejercen docencia en otros niveles lo hacen en virtud de que el acceso a estos campos ha permanecido mucho menos normado y ha sido menos rígido que en el nivel primario, por ejemplo, hasta 2008 era posible ejercer sin un título específico en el nivel preprimario del sector oficial y continúa ocurriendo en establecimientos privados -tanto en preprimaria como en nivel medio- pues muchas veces eluden a los controles administrativos del Ministerio de Educación. También puede ocurrir que quienes ejercen en/además en el nivel medio lo hagan en virtud de los títulos posteriores obtenidos en la trayectoria educativa universitaria –Profesorados de Enseñanza Media y/o Pedagogía-. De cualquier forma, considerar estas formas de vinculación ha permitido observar tanto la situación del campo profesional en primaria en relación con otros campos profesionales docentes –y las correspondientes estrategias individuales implementadas- como también ha sido una manera de aproximarse a las condiciones de trabajo, particularmente en lo que respecta a las jornadas múltiples. Los restantes casos de la muestra se han identificado en situación de “desvinculación”, es decir que al momento de la entrevista no ejercen la docencia de la manera en que ha sido explicada con anterioridad. En algunos casos nunca se insertaron en un puesto laboral de este tipo y en otros lo han hecho en algún momento de su trayectoria. Este perfil ha informado a la investigación tanto acerca de las condiciones, posibilidades y restricciones de acceso al campo, así como de los elementos que estimulan o desestimulan la búsqueda de un espacio en el mismo. Ha permitido también una aproximación a los otros nichos de inserción laboral y ocupaciones posibles/probables para quienes han obtenido el título de magisterio de educación primaria pero no se desempeñan en esta profesión –lo que también está atravesado por condicionantes de origen social-.

¹³ Se presentaron dificultades para localizar hombres pertenecientes a esta cohorte que accedieran a ofrecer entrevistas biográficas. Algunos informantes clave podrían ser considerados como casos equivalentes de este grupo, pero se privilegió su condición/posición estratégica en el campo antes que la reconstrucción de su biografía.

¹⁴ Se presentaron dificultades para identificar maestros(as) egresados de escuelas privadas urbanas en esta cohorte. Este sesgo podría responder a una característica del campo en el momento histórico en que estudiaron la carrera, y es que aún predominaban las escuelas normales públicas como alternativa de formación profesional docente.

grupo de trayectorias es relevante por dos razones. En primer lugar, los inicios de los recorridos profesionales y laborales permiten observar los antecedentes del funcionamiento campo profesional del magisterio de primaria. En segundo lugar, los casos de vinculación profesional presentan distintos recorridos hasta el logro de la inserción laboral en la docencia, los más cortos permiten observar los procedimientos de ingreso al Campo Profesional previos al período de interés de esta investigación -antecedentes- y los más largos reflejan distintos momentos o etapas de este.

Cohorte 2 (1985-1995): se trata de quince casos. En su mayoría egresados(as) de escuelas públicas urbanas de tradición, pero que incluye perfiles de egreso de escuelas privadas urbanas y de establecimientos de educación rural o periféricos. Grupo mayoritariamente femenino, urbano e indígena -5 reportaron hablar su idioma de origen-, pero con un número de casos masculinos, rurales y no indígenas que facilita el contraste correspondiente a esos ejes de diferenciación. Al menos dos terceras partes de la cohorte se encuentran vinculados(a) a la docencia, y aún quienes se encuentran en la actualidad fuera del ejercicio profesional lo estuvieron alguna vez.

Cohorte 3 (1996-2009): se trata de quince casos. Predominantemente egresados(as) de escuelas públicas urbanas de tradición, pero una mayor presencia de casos de escuelas privadas urbanas y rurales/periféricas respecto de la cohorte previa. Dos terceras partes son mujeres. Un grupo mayoritariamente indígena -6 de 8 casos reportan hablar su idioma de origen- y urbano, pero con un número suficiente de casos rurales y no indígenas¹⁵ que facilita el contraste. En cuanto a situación profesional, la mayoría lograron su vinculación a la docencia. La mayor parte de quienes se encuentran desvinculados(as) nunca ejercieron el magisterio.

Cohorte 4 (2010-2014): se trata de once casos. Predominantemente egresados(as) de escuelas privadas urbanas, aunque se cuenta con informantes de escuelas públicas urbanas de tradición y establecimientos rurales/periféricos que permitieron el contraste. Mayoritariamente mujeres. Predominantemente indígenas -3 de 6 casos hablan el idioma de origen- y originarios(as) de zonas urbanas, pero con un balance de casos de autoidentificación étnica no indígena y de origen rural. La mayoría se encuentra

¹⁵ Un caso mencionó haber nacido en el extranjero -Costa Rica- y tener doble nacionalidad.

desvinculado(a) del trabajo docente, aunque estos casos muestran un balance entre quienes nunca han ejercido el magisterio y quienes alguna vez sí lo hicieron.

Cabe destacar algunos rasgos globales de la muestra, que comparten entre cohortes y que han sido relevantes para el análisis general. En términos de sexo/género, el conjunto está compuesto predominantemente por mujeres -34 casos-. Esta característica, profesión feminizada, coincide con los hallazgos de las investigaciones enfocadas en la caracterización del gremio docente en América Latina que fueron incluidos en el estado del arte.

Se trata de un conjunto de casos étnicamente diversos. La muestra se compone de 22 personas autoidentificadas como no indígenas, ladinos o mestizos. Las otras 25 personas se autoidentificaron como indígenas de origen mam y k'iche' -14 hablan el idioma de origen-. La relevancia de esta composición radica en que ha permitido analizar las implicaciones de dinámicas sociales más amplias como el racismo, discriminación étnica, bilingüismo y monolingüismo, en el caso particular de estudio.

Debe enfatizarse que los rasgos resultantes de la muestra obtenida en el trabajo de campo no deben tomarse como una representación generalizable del perfil de los(as) maestros(as) de primaria en el país, más bien se trata de un acercamiento a las características de las posiciones sociales a las cuáles se ha podido acceder y desde donde ha sido posible abordar el análisis desde la perspectiva de la acción y agencia individual.

iii. Desarrollo de las entrevistas

A partir de las preguntas de investigación relativas a esta dimensión del análisis, se optó por emplear métodos de carácter biográfico. Al momento de elegir una técnica específica se estuvo ante la necesidad de reconstruir dos aspectos de las biografías: las trayectorias y las narrativas. Frente a este requerimiento se escogió construir un instrumento que fusionara aspectos de un cuestionario estructurado y una entrevista abierta. Durante el mes de julio de 2016 se hicieron las

primeras pruebas¹⁶ y con esos resultados se elaboró la versión con la que se inició formalmente el trabajo de campo. Sin embargo, al realizar las primeras entrevistas –en un contexto no controlado como el de la prueba- fueron notorias las dificultades que entrañaba combinar la reconstrucción esquemática de las trayectorias con la indagación de la experiencia y vivencias. En virtud de ello se reelaboró el instrumento para convertirlo en una guía de cuatro grandes temas (ver Anexo 1.5):

- Familia de origen (perfil educativo y laboral de los padres, importancia de la educación e indagación en oportunidades educativas diferenciadas).
- Trayectoria educativa (lugares y establecimientos en los que se cursaron distintos niveles educativos, motivaciones para estudiar la carrera, experiencia de formación profesional y graduación, estudios universitarios y/o posteriores a obtener el título de magisterio).
- Trayectoria laboral (empleos o actividades laborales previas y posteriores a la obtención del título, caracterización de empleos en cuanto a formas de acceso y permanencia, ubicación geográfica, condiciones de trabajo, condiciones y derechos laborales, transiciones o cambios de empleo y participación sindical/gremial).
- Experiencia social (balance de la trayectoria personal, apreciaciones sobre el campo profesional y derechos laborales).

El cambio realizado al instrumento permitió sostener conversaciones más fluidas con los(as) entrevistados(as) pero requirió al momento de cada entrevista del esfuerzo por garantizar la recopilación del esquema de la trayectoria –atención a las fechas y a los hitos, preguntar detalles acerca de estos-.

Finalmente, debo enfatizar que los recursos y tiempo disponibles, así como las decisiones tomadas durante el trabajo de campo tuvieron implicaciones en la composición de esta muestra. En este sentido, el tipo de análisis posible a partir de los límites y características de la información obtenida descarta la generalización empírica como ruta de inferencia. Como he señalado en subapartados anteriores, el análisis final consistió en el diálogo de la información biográfica con las condiciones y procesos sociales en el campo profesional.

¹⁶ Tres entrevistas a docentes egresadas de colegios católicos de Ciudad Guatemala, todas con experiencia en investigación social. El contacto institucional fue el Instituto de Investigaciones y Formación Docente EDUCA Guatemala.

Capítulo 2. Marco analítico: conceptos y discusión teórica

Introducción del capítulo

Esta investigación inició con una preocupación acerca de los procesos de precarización laboral que se han producido en Guatemala en las últimas décadas a partir de la implementación de las Políticas de Ajuste Estructural, y que también han ocurrido en otros países de América Latina. Considerando que para la sociología el análisis de los mercados laborales debe realizarse de forma concreta, situada y acotada en esta investigación se tomaron varias decisiones analíticas.

En primer lugar, se ha delimitado un espacio social de análisis. Los criterios adoptados para elaborar esta demarcación los expongo en el primer apartado. En este presento la fundamentación acerca del estudio de los mercados laborales como construcciones históricas que deben ser contextualizadas. Luego, siguiendo este argumento, se formula una definición de campo profesional aplicada a esta investigación, que en buena medida abrevia de la tradición weberiana de la sociología de las profesiones y se distingue de otros usos más generales del concepto de *campo*¹⁷. Derivado de esta propuesta, se especifican las dimensiones de observación que guiaron el trabajo empírico: estatal, gremial e individual.

Debe advertirse que en el análisis del caso y la exposición de hallazgos se ha procurado el diálogo entre estos tres niveles, porque dada la naturaleza del problema de investigación, se adoptó una perspectiva sociohistórica que hace énfasis en el *análisis de los procesos sociales* para explicar de qué forma se producen los cambios sociales, no sólo nominarlos (Brachet & Arteaga, 2011). Este enfoque es transversal en el marco analítico y las pautas se recogen en los distintos apartados de este capítulo.

En el segundo apartado se expone la discusión teórica sustantiva en la que se inscribe esta tesis, específicamente en los estudios sobre ciudadanía laboral y precarización. El vínculo que se busca

¹⁷ Con frecuencia se ha utilizado el concepto de *campo* para referirse a un espacio social o un conjunto de relaciones en los que existe alguna disputa citando los principios analíticos propuestos por Pierre Bourdieu (Bourdieu & Wacquant, 1995). En este estudio he decidido distanciarme de esta propuesta y optar una que contribuye a comprender los aspectos específicos de una ocupación/profesión entendida como un mercado laboral concreto.

establecer entre ambas categorías considera que la ciudadanía laboral consiste en un conjunto de derechos derivados de la esfera laboral y cuya definición, en términos de alcance y contenidos, son resultado de múltiples luchas y contiendas entre actores en distintos momentos históricos, de las cuáles se derivan arreglos e instituciones que amplían o restringen, permiten y obstaculizan el acceso a estas garantías y varían según el contexto. En contrapartida, la precarización consistiría en el deterioro de esas instituciones en los casos en los que existió la protección al empleo. No obstante, no se trata de un proceso lineal, absoluto y definitivo sino es continuamente disputado por los actores. Este apartado cierra con un conjunto de consideraciones aplicadas en el análisis del estudio de caso.

2.1 Delimitaciones analíticas: el espacio social de investigación

a. Los mercados laborales como construcciones sociohistóricas

El estudio de los mercados laborales ha estado dominado por la disciplina de la economía, particularmente por teorías de enfoque neoclásico, cuestión que ha permeado el lenguaje y las herramientas conceptuales para su análisis. Los principales supuestos que se derivan de esta perspectiva son dos. En primer lugar, que los mercados laborales son semejantes a otros mercados en los que se intercambian bienes y servicios. Estos estarían constituidos por relaciones indeterminadas entre oferta y demanda de fuerza de trabajo, que, como resultado de la competencia y la optimización de recursos, su funcionamiento tendería al equilibrio. Esto se relaciona con el segundo supuesto, y es que los actores proceden a partir de lógicas perfectamente racionales a partir de las cuales desarrollan cálculos de costo y beneficio al momento de acudir a los mercados (Fevre, 1992; Jones, 1996). No obstante, algunas propuestas de la disciplina de la economía reconocen la improbabilidad de esta lógica perfecta y advierten que los mercados tienen fallas. Estas plantean que frente a las falencias de los mercados en general, y laborales en particular, surgen instituciones que intervienen para subsanarlas. Les atribuyen a las instituciones un papel regulador e imputan a éstas un carácter neutral (Fevre, 1992).

La crítica fundamental que desde la sociología se ha dirigido a la disciplina económica es que ha generado un modelo teórico atemporal y abstracto. En contraposición, para la sociología no existe

un único mercado sino muchos mercados laborales en los que, si bien se producen intercambios de fuerza de trabajo, se trata de construcciones sociales distintas unas de otras. En este sentido, las principales premisas de la sociología de los mercados laborales son tres. En primer lugar, se diferencian de otros mercados porque aquello que se intercambia –capacidad y habilidades de trabajo- es indisoluble de quien lo porta (Jones, 1996). Enseguida y derivado de lo anterior, se está frente a una forma de intercambio que no es exclusivamente económica, se trata entonces de espacios de relaciones sociales cuya lógica es múltiple y diversa, en donde incluso se ponen a juego elementos culturales, políticos y sociales (Granovetter, 1986; Abbott, 1993). Y, en tercer lugar, estas particularidades conllevan que las formas de funcionamiento de los mercados laborales varíen de acuerdo con el contexto (Fevre, 1992; de la Garza, 2010). Es decir, desde la perspectiva sociológica, el análisis de los mercados laborales requiere de una aproximación empírica para identificar los elementos que los constituyen -actores, relaciones e instituciones- y enseguida analizarlos de forma situada –territorialidad, temporalidad y procesos-. Conviene examinar este argumento por partes.

Así, la forma de definir o identificar a los actores que intervienen en los mercados laborales específicos puede variar según el caso. Por su parte, Kalleberg & Sorensen (1979) -citando a Parnes- aportan una aproximación básica que considera a trabajadores y empleadores individuales, organizaciones de trabajadores y empleadores, al gobierno, pero podrían surgir otro tipo de actores según los casos analizados¹⁸. Lo relevante es que, así se trate de actores individuales o colectivos es necesario reconstruir sus posiciones, intereses y acciones. Conviene señalar que reconocer el papel de los actores implica asumir el principio de agencia en la configuración de los mercados laborales. Es decir que, desde sus capacidades reflexivas, los recursos y la información con la que cada cual cuentan, toman decisiones y actúan, no simplemente se encuentran sometidos a constreñimientos estructurales e inercias sociales, de modo tal que su intervención va conformando dichos mercados (Hitlin & Elder, 2007; Emirbayer y Mische, 1998; Sewell, 2006). Esto conlleva reconocer que actúan por múltiples motivaciones, aquello que los moviliza es algo más que la

¹⁸ Otros actores por considerar pueden ser los organismos multilaterales que de manera directa o indirecta pueden intervenir en la definición de varios elementos que configuran los mercados laborales.

búsqueda de ganancias monetarias, y que en sus acciones entran en juego cuestiones de prestigio, reconocimiento, reciprocidad, lealtad, entre otros (Granovetter, 1986).

Siguiendo estos razonamientos, debe asumirse que los mercados laborales se conforman a partir de relaciones entre distintos tipos de actores. Es decir, son las redes de vínculos e intercambios de muy diversa naturaleza que permiten ingresar y mantenerse en los puestos y espacios laborales (firmas, empresas, mercados internos), y no se trata simplemente de permutas entre oferta y demanda de fuerza de trabajo. En estos espacios sociales, las relaciones son asimétricas y están atravesadas por lógicas de poder de distinto tipo -económico, político o simbólico-, porque están atravesadas por patrones de sociales de explotación y dominación como el racismo, desigualdad de género y generacional, entre otras; y que construyen prácticas, valores y sentidos que se expresan en las formas de vinculación e interacción de los actores en el ámbito laboral (Granovetter, 1985; Granovetter, 1974).

Lo anterior lleva a postular que, lejos de ser realidades contingentes, son espacios sociales sometidos a una serie de reglas específicas, así se trate de normas formales o legales como de valores o prácticas instituidas que operan de forma tácita. Para la sociología, los mercados de trabajo son un asunto de orden social más que de maximización económica, por tanto, operan a través de instituciones que se derivan de los arreglos sociales que surgen de las relaciones entre actores, las características de unas dependen de los rasgos de las otras. , existe un principio de autoridad –casi siempre ejercido por el Estado- a partir del que se rige el funcionamiento de los mercados laborales, no como mediación neutral sino como resultado de los balances de poder que se producen en estas relaciones (Kalleberg & Sørensen, 1979; Brachet & Arteaga, 2011).

El análisis concreto de los mercados laborales implica realizar varias delimitaciones. En primer lugar, establecer la escala territorial de análisis –local, nacional, global-, las vinculaciones e interacciones entre cada uno de estos niveles en la medida que definan el funcionamiento de un mercado laboral determinado (Gereffi, 2005). En segundo lugar, se deben identificar los rasgos de segmentación y heterogeneidad laboral específica –entre ocupaciones, intraocupación, por sector de actividad económica, entre otras demarcaciones posibles- (Abbott, 1993; Peck, 1996). En tercer lugar, considerar la influencia que tienen múltiples esferas de la vida social en la configuración y

funcionamiento de estos, teniendo en cuenta lo político, ideológico o cultural (Kalleberg & Sorensen, 1979). Lo anterior implica tener en cuenta que son espacios sociales cambiantes, es decir que se deben analizar los procesos sociales de los que surgen y que a través del tiempo los configuran. En este sentido es útil retomar el planteamiento de Brachet & Arteaga respecto de las tareas del análisis sociológico, en cuanto a que es necesario explicar el cambio social y no sólo postularlo (2011: 72-73).

Siguiendo la anterior idea, se debe asumir que en los mercados laborales hay muchos elementos en juego que pueden llegar a ser motivo de conflicto entre los actores, incluyendo los derechos y garantías laborales (ciudadanía laboral). Entonces, como primer paso en la explicación de los procesos, es necesario identificar las pugnas existentes. Enseguida, focalizar en aquellas que derivan en episodios de contienda, pues es cuando los actores encuentran oportunidades o amenazas que les hacen movilizar estrategias y recursos para la consecución de sus propósitos. Esto consiste en el despliegue de mecanismos de distinto tipo -ambientales, cognitivos y relacionales- y sus concatenaciones. Estas dinámicas modifican la relación entre actores, por tanto, de ellas se derivan los cambios. Establecer si se ha producido una transformación en los espacios sociales -en este caso en los mercados laborales- implica contrastar momentos diferentes de estos, a partir de hitos o eventos que marcan un giro en sus trayectorias (Brachet & Arteaga, 2011; Tilly, 2008; McAdam et. al., 2005; Abbott, 2001; Alford, 1998).

b. El campo profesional como categoría de delimitación empírica

Se ha optado por delimitar un mercado laboral que surge en torno a la ocupación docente para el nivel primario en Guatemala, para ello se recurre al concepto de Campo Profesional¹⁹. Con frecuencia se asume que el surgimiento de una profesión u ocupación es resultado de procesos de división social del trabajo, y la necesidad de especialización y diferenciación funcional. Adicional a esta consideración, aquí se adopta una perspectiva que entiende la constitución de los campos profesionales como resultado de procesos políticos a partir de los cuáles se trazan fronteras, se

¹⁹ Esta noción abreva de la tradición weberiana de la sociología de las profesiones (Ballesteros, 2004), en la que se acota el término a cuestiones específicas relativas a la conformación y funcionamiento de las ocupaciones. En este sentido se distingue del concepto acuñado por Pierre Bourdieu que ha tenido pretensión de una teoría de alcance general aplicable a distintos fenómenos sociales (2002: 119-126).

establecen monopolios de conocimiento, adquisición de credenciales y acceso a oportunidades de inserción laboral, que se erigen como barreras de ingreso y regulaciones al ejercicio de la profesión-ocupación (Abbot, 1988; Collins, 1971; Collins, 1979; Murphy, 1988; Jones, 1996; Dubar, 1998). Las dinámicas que acontecen en estos espacios están marcadas por el conflicto, la construcción de consensos y las relaciones de poder (Parkin, 1979).

De manera concreta, en esta investigación se postula que la configuración del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala es resultado de la interacción de los procesos que ocurren en las esferas educativa y laboral –contendidas, negociaciones, arreglos- (Brachet & Arteaga, 2011). En la esfera educativa se definen tanto la estructura como las orientaciones generales del sistema educativo nacional, la forma en que se organiza para su funcionamiento –grados, niveles, credenciales o títulos, administración y burocracia, infraestructura y territorialidad-, los contenidos y formas de enseñar, también los actores que participan en la educación –quiénes enseñan y a quiénes enseñan-.

La esfera laboral hace referencia a las formas en que se organizan las relaciones entre empleadores y trabajadores, mismas que cobran características particulares en cada mercado o campo laboral. En esta se definen las formas de retribución al trabajo –salario-; derechos de ciudadanía laboral a los que es posible acceder; las condiciones en que se realiza el trabajo tales como recursos materiales disponibles para desempeñar una tarea, responsabilidades, cargas y jornadas en un determinado puesto. En el caso de la profesión docente, esto se relaciona con la infraestructura escolar, recursos didácticos, alimentación escolar y necesidades específicas de estudiantes (dificultades de aprendizaje, entre otros), el tiempo dentro y fuera del aula para preparar clases o evaluar (jornadas), entre otros.

La intersección de estas dos esferas genera la especificidad del Magisterio de Educación Primaria (ver Diagrama 1). El trabajo productivo consiste en la delimitación de la profesión a partir de los títulos y todos aquellos elementos que acompañan el reconocimiento de habilidades para desempeñar la función de la ocupación docente en ese nivel, esto son los sistemas de credenciales. La definición y operativización de procedimientos de ingreso al empleo especializado (puestos y

plazas docentes) y de desarrollo de carrera constituyen el trabajo político que construye a la profesión (Collins, 1979).

Cabe mencionar que las “barreras” a la ocupación/profesión tenderán a fortalecerse o flexibilizarse a partir de distintos procesos. Esto generalmente se traduce en la expansión o reducción de los puestos disponibles para la inserción laboral especializada y en la segmentación intraocupacional, entendida como la diferenciación de las condiciones laborales y de trabajo en los empleos disponibles en un Campo Profesional específico (Abbott, 1993). Lo anterior implica que debe adoptarse un enfoque histórico que permita analizar el devenir de los Campos Profesionales en el tiempo (Collins, 1979: 65-71).

Diagrama 2.1



Fuente: elaboración propia

Debe enfatizarse que en los procesos que se generan en estas esferas participan diversos actores que ocupan posiciones desiguales y tienen diferentes intereses/motivaciones. En el caso particular de estudio, entre estos actores se encuentran las agencias internacionales de cooperación desarrollo y sus representantes, burocracias y funcionariado del Estado que tienen a cargo el diseño e implementación de políticas públicas, tecnócratas y empresarios de la educación, centros

académicos y de investigación, organizaciones de sociedad civil con diversas orientaciones políticas e ideológicas, a los(as) profesionales de magisterio. Las disputas y relaciones entre estos actores han hecho surgir instituciones específicas del Campo Profesional, mismas que se han transformado a través del tiempo.

Para una mejor comprensión de los procesos sociales que han configurado el Campo del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala, en términos de las posibilidades de inserción profesional y de ejercicio de Ciudadanía Laboral, se definieron en esta investigación tres dimensiones de observación que a su vez se entienden como niveles de acción: estatal, gremial/colectiva e individual. No obstante, aunque se plantea esta distinción, debe enfatizarse que en el análisis que se presenta a lo largo de los capítulos de esta tesis se ha procurado reconstruir la interacción y fluidez que existe entre estos niveles. Cada uno de los subapartados siguientes remite a la propuesta conceptual y metodológica acerca de cada una de las dimensiones, en ellos se exponen las premisas de análisis, el enfoque que se asume y los aspectos observados empíricamente.

i. Acción estatal: políticas educativas y laborales en la configuración de un mercado laboral específico

En el estudio de los mercados laborales, la dimensión estatal aparece de formas implícitas y explícitas. Lo cierto es que la presencia del Estado es múltiple y resulta clave para entender cómo estos se configuran y funcionan (Jones, 1996; Peck, 1996). En primera instancia, el Estado nombra y clasifica. Así, define y reconoce aquello que es trabajo y aquello que no lo es (Tilly & Tilly, 1998). A través del uso de ciertas categorías –especialmente en las estadísticas- delimita sujetos y espacios laborales, y condiciona aquello que es posible observar en y de los mercados laborales: formal-informal, ocupación-desocupación, actividad-inactividad, empleo-desempleo-subempleo, trabajo remunerado-trabajo no remunerado, trabajo productivo-trabajo reproductivo (Souza & Tokman, 1995; Portes & Benton, 1987; CEPAL, 2012).

El Estado-nación sigue siendo una instancia a la que debe aludirse para representar la espacialidad de los mercados laborales. A partir de éste se establecen las referencias territoriales que definen escalas y unidades de análisis -las demarcaciones local, regional o global tiene por referencia los

territorios nacionales- (Gereffi, 2005; Spilerman, 2009). La acción estatal tiene impacto en las características que adquieren la oferta y demanda de fuerza de trabajo. En primera instancia, las distintas políticas – económicas, productivas y sociales- condicionan el tipo de ocupaciones, los puestos y condiciones de empleo disponibles (De la Garza, 2010; Fevre, 1992; Infante, 2011). De manera específica, las políticas educativas condicionan el nivel de formación y especialización de la fuerza de trabajo (Souza & Tokman, 1995; Jones, 1996). Adicionalmente, el poder y capacidad para regir esferas particulares de la sociedad mediante legislaciones y políticas (Bourdieu & Wacquant, 1995: 74), es clave en el reconocimiento al estatuto de ocupaciones y campos profesionales (Dubar & Tripier, 1998; Abbot, 1988).

El Estado es una figura central de las políticas laborales. Según cada régimen de bienestar, aparece como garante de instituciones y regulaciones que de forma directa o indirecta establecen las características de las relaciones laborales: protección social, contratos, salarios, derecho de sindicalización, atención a necesidades de cuidado de los hogares, legalidad y legalización de actividades económicas, etc. (Jones, 1996; De Soto, 1995; Fevre, 1992; CEPAL, 2012).

Asumiendo esta centralidad de la dimensión estatal para esta investigación, debe advertirse que el Estado no es una entidad granítica de atributos personalizables. En este trabajo se entenderá al Estado como un complejo mecanismo organizativo del orden social que opera a través de un conjunto de instituciones y agencias, a través de las que se materializan políticas legislativas y ejecutivas desde el nivel nacional hasta el local. No existe un modelo general al cual atenerse, los Estados se reconfiguran a través del tiempo de acuerdo con las transformaciones en los acuerdos prácticos sobre las reglas de distribución desigual de recursos y poder en las sociedades (Brachet & Arteaga, 2011: 108-109).

Adscribirse a esta perspectiva tiene varias implicaciones. En primer lugar, asumir que las formas y rasgos que adquieren los Estados tienen un carácter histórico que debe ser analizado empíricamente. En segundo lugar, que las directrices y orientaciones que adquieren son resultado de la correlación de fuerzas entre múltiples actores que se encuentran en desiguales condiciones de poder. Y, en tercer lugar, que sus actuaciones se concretan a partir de las interacciones entre agencias estatales y actores sociales -individuales y colectivos- en distintas escalas o niveles.

Respecto a esta última acotación debe anotarse que el Estado no ejerce una neutra mediación de las relaciones sociales, la forma en que proceden sus agentes refleja el interés que tienen por mantener la autoridad, legitimidad y poder político para regir la vida social (Brachet & Arteaga, 2011: 108-113; Bourdieu, 2002: 25; Corrigan, 2002: 25-27).

Habría que tener en cuenta que en la construcción de los mercados laborales intervienen una multiplicidad de elementos sociales, económicos, culturales, ideológicos, entre otros. En este caso implica focalizar en los aspectos políticos. Para observarlos resulta útil el esquema propuesto por Gómez (2015), quien afirma que para explicar la acción del Estado y las políticas públicas (policy), es necesario examinar otras dos aristas de lo político. En primer lugar, las relaciones y procesos que le dan lugar (politics). Y en segundo lugar, las ideas, valores y creencias acerca de lo político (polity).

Siguiendo el anterior esquema, para explicar la acción estatal en la configuración del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala durante el período de interés, en este estudio se analizan: a) las orientaciones generales del Estado guatemalteco, teniendo en cuenta los referentes exteriores de los imperativos políticos de la época (Corrigan, 2002) - descentralización estatal, privatización de servicios públicos, democratización, apertura económica, flexibilización laboral, multiculturalismo, entre otras- y las condiciones históricas que les dieron lugar (González-Izás, 2012); b) los procesos y contiendas de los que se han derivado las políticas educativas y laborales (Brachet & Arteaga, 2011), y; c) las características y resultados de dichas políticas al ser implementadas (Lorenç, 2012).

ii. Acción gremial/colectiva: el gremio docente en la configuración del Campo Profesional y Laboral

En los procesos productivos y económicos modernos surgen grupos especializados que se definen por la ocupación que realizan y, frente a quienes controlan la creación de puestos y las exigencias del trabajo, negocian y luchan por su autonomía (Collins, 1979: 23-27). Dubar & Tripier (1998) sostienen que las profesiones son formas de coalición de actores que defienden intereses tratando de mantener el cierre de los mercados de trabajo, el monopolio de actividades, una clientela, un

empleo estable, una remuneración alta, y el reconocimiento de su expertice. De tal cuenta que hacer énfasis en el análisis de la acción colectiva gremial/profesional es clave para comprender cómo se configura un campo específico, en este caso el Magisterio de Educación Primaria en Guatemala.

Siguiendo estos razonamientos, en este estudio se parte de que los grupos organizados y definidos en torno a la profesión orientan sus actividades y acciones primordialmente a: “(...) maximizar sus recompensas a partir de restringir el acceso a recursos y oportunidades a un limitado círculo de elegibles” (Parkin, 1979: 44). Es decir, los gremios y grupos profesionales se movilizan fundamentalmente en pos del acaparamiento de oportunidades, así como para participar en la definición e institucionalización de criterios y procesos de inclusión y exclusión de una determinada ocupación (Collins, 1979; Parkin, 1979; Tilly, 2000).

Importante es señalar que, si bien se asume que este tipo de acción se orienta por una lógica de maximización de beneficios, no se trata de un frío cálculo racional colectivo sino requiere de procesos de subjetivación que faciliten la filiación de los miembros con estos intereses comunes. Es decir, se basa en una identidad profesional u ocupacional. Esta identidad colectiva se expresa en primera instancia, en las formas propias de organización de un grupo profesional. Esto se refiere a las entidades que crean y en las que participan los(as) profesionales, que se convierten en instancias de representación y unidad gremial. Estas organizaciones constituyen actores colectivos que participan con carácter de tal en los procesos que configuran el campo laboral específico, y realizan lo que Collins llama “trabajo político” -complementario del “trabajo productivo”- para imponer barreras a la profesión, procedimientos de acceso al empleo específico y para el desarrollo de carrera (1979: 50-62). Lejos de ser figuras graníticas, se trata de formaciones múltiples, complejas y diversas.

Otro aspecto del componente subjetivo en la constitución de un gremio profesional es la elaboración de justificaciones acerca de la inclinación, aptitud e idoneidad para dedicarse a determinadas tareas u ocupaciones, así como del rol y centralidad de la labor que realizan en la sociedad. Estos discursos expresan una serie de valores éticos y formas históricas de autorrealización (Dubar & Tripier, 1998), en última instancia se erigen en recursos de legitimación

de las reivindicaciones gremiales en tanto discursos sobre el merecimiento de ciertas recompensas o retribuciones al trabajo realizado.

Derivado de los planteamientos anteriores, en este estudio se ha reconstruido la dimensión de la acción gremial/colectiva en el campo profesional del Magisterio de Educación Primaria a partir de los siguientes aspectos: a) contenidos, formas de enunciación y colocación en el espacio público de las reivindicaciones colectivas; b) formas de organización, articulación y relaciones al interior del gremio y; c) relaciones con otros actores tanto si se trata de alianzas o acuerdos (cooperación, colaboración e intercambio) como de pugnas o disputas (confrontación o competencia). Retomando una visión procesual, se ha observado la acción colectiva gremial/profesional en distintas coyunturas o etapas del Campo Profesional, en sus ciclos propios, así como en sus consecuencias o resultados.

iii. Acción individual: los(as) docentes como trabajadores(as) especializados(as) y sujetos laborales

Las dinámicas de cualquier Campo Profesional se configuran a partir de las acciones de los sujetos individuales que participan o tienen interés de participar en ellos. Por esta razón, se buscó reconstruir esta dimensión en la investigación. Particularmente, el foco de interés ha sido analizar los aspectos relativos a la acción individual que tiene por objetivo ingresar y permanecer en el campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala, con el propósito de acceder al empleo especializado, a las condiciones laborales y salariales disponibles (Ciudadanía Laboral), así como mejorar su situación y posición en éste.

Siguiendo el planteamiento de Martuccelli & de Singly (2012), en este trabajo se parte de la premisa de que los individuos no son átomos aislados sino se constituyen a partir de múltiples conexiones y relaciones. Se trata de sujetos activos frente a los contextos en que viven, por tanto, participan en la configuración de sus realidades. Son pues, sujetos con agencia, no están simplemente constreñidos por las estructuras y actúan con los márgenes de maniobra que permiten las condiciones en las que desarrollan sus trayectorias (Hitlin & Elder, 2007).

En sentido de lo anterior, en el análisis se han considerado dos grandes aspectos de las trayectorias individuales. En primer lugar, el origen social, entendido como la posición social de la familia de origen de los individuos. Este aspecto ha sido relevante para identificar el punto de partida de los sujetos al momento de insertarse en el campo profesional. Así se ha reconstruido a) el perfil educativo y de ocupación del hogar de origen –del padre y madre en este caso- durante la infancia; b) antecedentes educativos de los individuos, referidos a la ubicación geográfica y tipo de escuela en la que desarrollaron su trayectoria educativa -antes y después de obtener el título o credencial-; c) la identidad étnica de la familia de origen²⁰.

En segundo lugar, las relaciones y vínculos que dotan de recursos variados para el logro de sus objetivos y bienestar. Uno de estos recursos lo constituyen las redes sociales a las que acceden y de las que forman parte. A través de éstas circula información relevante para las búsquedas que estos emprenden en el mercado laboral (Granovetter, 1974; Granovetter, 1985). El otro recurso clave considerado es el capital educativo, específicamente el expresado en el valor social del título o credencial (Collins, 1979).

2.2 Discusión conceptual: Ciudadanía laboral y Precarización

La ciudadanía nació como un concepto fundamentalmente de carácter político. Con frecuencia, al tratar de identificar sus orígenes, tanto la filosofía como la teoría política se remontan a la antigüedad griega y romana, a la ciudad-estado y la república, por excelencia los modelos de comunidades políticas primigenias para Occidente (Horrach, 2009: 3-9). Turner (1990: 201-204) recuerda que se trataba de una categoría a la que sólo podían acceder ciertos individuos: sujetos masculinos cuya característica fundamental era que no dependían de su fuerza de trabajo para resolver los aspectos materiales de la vida. En virtud de esto eran considerados libres y por tanto capaces de cultivar las virtudes necesarias para formar parte activa de la comunidad. Es decir, los ciudadanos eran un colectivo de “iguales” que se distinguía del resto de habitantes -esclavos, comerciantes, militares, mujeres y niños- por su vocación y actividades cívicas, por estar liberados de las premuras de la sobrevivencia.

²⁰ Por razones históricas, la pertenencia étnica es clave para comprender la posición social en el caso guatemalteco. En el capítulo 3 se ofrecerán más elementos explicativos.

Es a partir de la modernidad y el ascenso del liberalismo en el pensamiento político que en Occidente se comienza a invocar el carácter universal de la ciudadanía. Así, pasó de ser condición exclusiva, preciada y elitista a ser enarbolada como instrumento igualitarista. De tal cuenta que la condición ciudadana se ha ido extendiendo cada vez más durante los últimos siglos, y en la actualidad su ampliación es una expectativa considerada socialmente legítima (Heater, 1999: 84). Existen diversas narrativas sobre el devenir del concepto moderno de ciudadanía, varias de las cuáles hacen énfasis en los aspectos políticos y jurídicos relativos a la membresía y participación en una comunidad dada (Horrach, 2009: 9-13; Turner, 1997: 6). Sin embargo, es el trabajo de T. H. Marshall, *Ciudadanía y clase social* (1992 [1950]), el que logra articular distintos aspectos de esta categoría a partir de reconstruir su trayectoria y situarla como una cuestión de derechos y no únicamente de pertenencia. Así, partiendo del caso británico, argumenta que la ciudadanía consiste en la paulatina ampliación de los derechos civiles (siglo XVIII) hacia los derechos políticos (siglo XIX) y luego hacia los derechos sociales (siglo XX), estos últimos ligados al empleo.

A partir de ese bosquejo histórico, Marshall postuló que la ciudadanía se constituyó en una forma de igualdad acotada que, en tanto deslegitimaba los privilegios de herencia se erigía como “arquitecto de la desigualdad social legitimada” (1992 [1950]: 22). Planteó que la asunción de la ciudadanía en el marco de un sistema desigual -como las sociedades de mercado- estaba destinada a generar un conflicto entre los principios de igualdad y libertad, siendo ésta su principal preocupación. De tal cuenta que, según el autor, esta tensión se resolvería a partir de la posibilidad de cada individuo de participar de los bienes producidos socialmente -lo llama “herencia social”-, es decir a una diversidad de recursos materiales y culturales a los que la ciudadanía social permitiría acceder (Marshall, 1992 [1950]: 22-35 y 51-73).

En opinión de Turner, es precisamente esta aproximación marshalliana la que abre la posibilidad del análisis sociológico de esta categoría pues la sitúa en el centro de una disputa societal clave: “Este enfoque en el potencial redistributivo de las instituciones de ciudadanía (la función de

asignación) proporcionó la base para los enfoques sociológicos de las cuestiones sobre justicia e igualdad” (Turner, 1997: 6)²¹.

Es decir, la acepción contemporánea de ciudadanía no es autónoma de las nociones de democracia y capitalismo, precisamente el aporte de Marshall consiste en visualizar el conflicto que subyace en este vínculo entre el modelo político y económico (Turner, 1993). Se trata de un concepto complejo cuya comprensión sociológica remite tanto a un asunto de pertenencia a una comunidad política, en este caso al Estado-nación, como a la participación dentro de ésta, pero al acceso a los recursos que en ella se producen y fundamentalmente a las disputas que dan lugar a determinados arreglos sociales que configuran las posibilidades de acceso y ejercicio a ciertos derechos (Turner, 1997; Turner 1993)., cuestión que es el foco de interés de esta investigación, el trabajo de Marshall (Marshall, 1992 [1950]) y otros autores (Castel, 1998) dan cuenta del vínculo que los derechos y ciudadanía social tienen con la esfera laboral.

a. Estado, Regímenes de Bienestar y Ciudadanía Laboral

Varios autores coinciden en señalar que la ciudadanía y los derechos derivados de ésta se sostienen en un andamiaje institucional que varía según las esferas de la vida a las que remiten. Así los derechos civiles, que hacen referencia a la igualdad básica ante la ley, se asientan en el funcionamiento del sistema jurídico y los tribunales. En tanto los derechos políticos se concretan en las formas básicas de participación -voto, elecciones, organización- y en las instancias de representación tales como el parlamento o los cargos de elección pública. En el caso de los derechos sociales, se sostienen en los llamados Estados o Regímenes de Bienestar. Se trata del aparato estatal en su papel de proveedor-redistribuidor, no únicamente de garante o mediador (Turner, 1997; Barbalet, 1988b; Sabato, 1999; Marshall, 1992; Roberts, 1998).

En su génesis, la ciudadanía social se trató de una forma de intermediación entre el capital y el trabajo. Un arreglo social que apuntaba a desmercantilizar ámbitos de la vida que comprometen las bases materiales de la participación y membresía social en el capitalismo (Turner, 1997; Marshall,

²¹ Traducción libre del original: “This focus on the re-distributive potential of citizenship institutions (the allocative function) provided the basis for sociological approaches to questions about justice and equality” (Turner, 1997: 6).

1992 [1950]; Roberts, 1998). Es decir, se trataba de una manera de repartir la “herencia social” para garantizar el bienestar de quienes forman parte de una comunidad política (Marshall, 1992[1950]). A su vez, la emergencia de este tipo de garantías vino aparejada con un conjunto de derechos específicos a la esfera laboral que colocaron a la fuerza de trabajo en posición de negociar las condiciones de su relación con la contraparte patronal y le dotaron de las herramientas necesarias para hacerlo. Es decir, no se trató únicamente del acceso y provisión de servicios y recursos, sino el mundo laboral se convirtió en un ámbito de ciudadanía en el sentido de constituir un espacio de reconocimiento y participación en la toma de decisiones en los procesos de configuración de las sociedades (Ewing, 1993).

En consideración de algunos autores, los derechos de ciudadanía laboral por sus orígenes y evolución histórica tienen una naturaleza híbrida o mixta -son sociales y políticos-, es por tanto necesario tener este rasgo en consideración y no dar por sentada la asociación entre derechos de ciudadanía social y la esfera laboral, más bien corresponde analizar su devenir en cada contexto (Padrón Inamorato & Gandini, 2018).

Por ejemplo, analizando el caso francés, Castel (2004) señala que la ciudadanía social surgió como una forma de protección ante las contingencias y la vulnerabilidad en un momento específico del capitalismo. En este sentido, el autor refiere que en los modelos productivos previos la seguridad o protección provenía de una forma de propiedad (de la tierra). Tanto los propietarios como sus dependientes -siervos- podían contar con este recurso, los primeros por poseerla y los segundos porque encontrándose bajo tutela asumían la expropiación del producto de su trabajo a cambio de garantía de subsistencia -alimento- y resguardo físico -un sitio para habitar y ser defendidos de ataques-. En suma, se trataba de un sistema de protección dado por relaciones de proximidad.

Con la transición al capitalismo industrial -siglos XVIII y XIX- ocurrió que uno de los principios de organización de la producción implicó la liberación de la fuerza de trabajo, cuestión que tuvo como contrapartida el incremento de su vulnerabilidad (Castel, 2004). En un primer momento se trató de un modelo productivo en el que la rentabilidad dependió de la intensa explotación del trabajo, los mercados permanecían acotados y los sujetos trabajadores no interesaban como consumidores sino solamente como productores, por tanto, únicamente se procuraba su

subsistencia en condiciones de mínimos vitales. El instrumento utilizado para ello fue el salario, es decir una retribución monetaria de la que paulatinamente se fue generando dependencia para la reproducción y constituyó principio de mercantilización de la vida. A esto Castel (1998) le llamó condición proletaria. A su vez se trataba de un esquema de relaciones laborales autoritarias que buscaban la subordinación de la fuerza de trabajo, y en las que no se aseguraba ni derechos ni mejora de sus condiciones de vida.

En algún momento de la trayectoria del modelo productivo, el escenario anterior devino problemático. En primer lugar, porque se instauró una disputa entre capital y trabajo, en torno a la que se erigieron proyectos y discursos revolucionarios que apuntaban a abolir la forma en que la sociedad se encontraba organizada. En segundo lugar, porque este conflicto social afectaba las necesidades de estabilidad de la organización de la producción. Frente a este escenario, el arreglo social resultante fue el de regulación de las relaciones laborales. En principio este fue un esquema aplicado a la industria -condición obrera- pero que paulatinamente se amplió a otras esferas de actividad y ocupaciones con la expansión de las relaciones subordinadas y asalariadas (Castel, 1998).

Este proceso ha sido analizado por varios autores para distintos casos en sociedades europeas o de capitalismo industrial en Norteamérica. El contexto de estas explicaciones es que se sitúan a partir de la segunda mitad del siglo XX, en el momento posterior a la II Guerra Mundial, en un marco de revitalización del capitalismo y en el que las potencias económicas buscaban desactivar las aspiraciones de cambio revolucionario y/o afinidades con modelos societales tendientes a la igualdad -socialismo y comunismo-. De los elementos comunes a estas narrativas se encuentra que este nuevo arreglo social significó: a) la instauración de un nuevo esquema de relaciones laborales basadas en un principio de solidaridad entre empleadores y trabajadores; b) la ampliación del salario y con ello del consumo; c) un sistema de protecciones y garantías, así como estabilidad en el empleo; d) la instauración de formas de propiedad social y bienes comunes que supusieron la desmercantilización de importantes esferas de vida tales como la educación, salud, provisiones por desempleo y vejez, entre otras; e) el empoderamiento de la fuerza de trabajo mediante el reconocimiento de sindicatos como forma de organización y representación de los trabajadores,

negociación y convenciones colectivas de trabajo y el derecho de huelga (Castel, 1998; Arthurs, 1967; Marshall, 1992[1950]; Arteaga, 2010).

El desarrollo de lo anterior significó la emergencia de una institucionalidad específica. En primera instancia, se trató de una reformulación del conflicto capital-trabajo (Marshall, 1992[1950]) y se instauró una jurisdicción específica de lo laboral en la que el Estado asumió un rol tutelar -leyes, normas y tribunales especiales- (Arthurs, 1967). Así fue como se asoció la condición ciudadana con el estatuto de trabajador (Castel, 2004; Castel, 1998).

Algo distinto ocurrió en el caso latinoamericano. En primera instancia, es importante reconocer que en la región la ciudadanía como categoría general ha seguido la retórica liberal, pero en la práctica han existido siempre un conjunto de “no representados ni representables” que han permanecido fuera de esa condición en virtud de su pertenencia a grupos subordinados (Sánchez, 1999). En este sentido, Roberts (1996) señala que uno de los rasgos constitutivos de las sociedades latinoamericanas es que las categorías étnico-raciales indígenas y afrodescendientes subyacen al esquema de estratificación y clases, no se trata únicamente de una diferencia sociocultural sino de una manera de organizar la estructura productiva y social de los Estados-nación en esta región del mundo.

En virtud de esas características, la ciudadanía en América Latina históricamente ha tenido un carácter restringido y restrictivo. Cuestión que se tradujo en los rasgos que adquirieron los regímenes de bienestar en el siglo XX en la región. Así ocurrió que los derechos sociales, y su predominio por sobre los derechos políticos y civiles en algunos países de la región -como México y Argentina- según Roberts (1996), se debió a su uso instrumental como herramienta de gobernanza, buscando con su otorgamiento lograr la adhesión y/o lealtad de ciertos sectores sociales a los regímenes políticos. Podría decirse que los regímenes de bienestar resultantes tuvieron rasgos corporativistas y clientelares, antes que universalistas (Arteaga, 2010).

Estas diferencias contextuales están en íntima relación con los contenidos y alcances que la ciudadanía social y laboral ha tenido. Por ejemplo, al estudiar el caso francés, Castel (1998) menciona que el esquema de seguridad social ha contemplado incluso la contingencia del desempleo. Y

Esping-Andersen (2007) incorpora en la comparación de los modelos de Estados de Bienestar europeo²² la referencia a los servicios de cuidado -particularmente infantil-. Y es que esto se relaciona con la configuración de los mercados laborales, en estos casos la desocupación o la condición de ocupación por fuera de un empleo protegido había sido hasta hace poco una excepción y además experimentaron procesos masivos de feminización de la fuerza de trabajo.

En contraste, en el caso latinoamericano, una concepción de los derechos sociales como la que se desplegó en las experiencias europeas habría resultado improbable precisamente por los rasgos de los mercados laborales. Estos, caracterizados históricamente por la segmentación y heterogeneidad han colocado a la mayor parte de la fuerza de trabajo en empleos sin protección, y en los que el desempleo no ha constituido una forma de ajuste predominante sino lo ha sido el autoempleo de subsistencia. También ha ocurrido que una parte importante de la Población Económicamente Activa, predominantemente femenina, se ha desempeñado en trabajo familiar no remunerado que ha suplido las actividades de cuidado socialmente necesario (Pérez Sáinz, 2002).

En resumen, en América Latina el esquema evolutivo planteado por Marshall (1992[1950]) resulta limitado. En cambio, otros análisis han adoptado una perspectiva que reconoce a las trayectorias de ciudadanía como experiencias históricas que difieren entre sí, aunque puedan analizarse comparativamente, en su alcance y contenidos. Asumiendo estos aportes, aquí se adopta el término *ciudadanía laboral* para nombrar a las múltiples experiencias de desarrollo de derechos en y desde la esfera laboral²³. Este ejercicio de nominalización pretende evitar la dispersión conceptual y concentrarse en profundizar en los detalles del proceso social analizado en esta investigación.

²² Roberts, citando el texto de Esping-Andersen, *The Three Worlds of Welfare Capitalism* (1990), se refiere a tres modelos de Estado de Bienestar -liberal (mercado), corporativo (estratificado) y social demócrata (universalista)-. Señala que estos son resultado de procesos históricos que han conllevado diferentes coaliciones de clase que proponen soluciones a la desigualdad y son sistemas de estratificación social: "Los tres modelos de capitalismo benefactor sirven, por lo tanto, para recordar que existen formas alternativas de implementar la ciudadanía social incluso en las economías de mercado avanzadas" (1998: 43).

²³ Los esquemas de derechos sociales han sido llamados de variadas formas -ciudadanía industrial, ciudadanía social, condición salarial, etc.-, cuestión que no es únicamente una distinción terminológica sino, muy probablemente, hace referencia a los aspectos que se acentuaron en cada contexto, así como al tipo de sujeto social que cada una de estas narrativas enfatiza -activo o pasivo-. Para el caso centroamericano, el término ha sido utilizado por Pérez Sáinz (2000) al realizar un diagnóstico y reflexión prospectiva de la región. Dado que se sitúa en el contexto de globalización y cambio de modelo económico, el autor amplía el concepto y enfatiza tanto en los derechos como en

b. Las excepciones a la Ciudadanía Laboral: precariedad, precarización y exclusión

Nyers plantea que la ciudadanía es un criterio o parámetro de inclusión y exclusión (2007: 3), en virtud de ello es necesario analizar e indagar en sus “espacios de excepción”, entendido no como algo extraordinario sino como aquello que queda fuera de la condición ciudadana. En este sentido, se ha de señalar la Ciudadanía Laboral tiene su contrapartida en la precariedad y exclusión laboral. Aquí es importante citar un debate existente en torno estas nociones. Neilson y Rossiter (2015) argumentan que la protección en el empleo y el acceso a derechos por esta vía ha sido más bien una anomalía y no una regla, desde ese punto de vista la precariedad ha existido incluso en momentos anteriores.

Por su parte, Castel (1998) insiste en que no se debe confundir pauperización -condiciones de vida deterioradas que han sido experimentadas en distintos momentos por la fuerza de trabajo- con precarización. Para el autor, la precarización es un hecho contemporáneo que ocurre en el contexto de las transformaciones de la economía, del modelo productivo, de los cambios tecnológicos, de las formas de organización del trabajo, de las instituciones y procesos políticos que habían moldeado la protección social y la ciudadanía por la vía del trabajo durante el siglo XX.

En sentido de lo anterior, la precarización consistiría en el deterioro, repliegue y desgaste de esa institucionalidad, especialmente en las regiones del mundo en las que la condición ciudadana a partir del trabajo ha ocupado un lugar central en las dinámicas de integración social (Beck, 2000). Sin embargo, aquellas relaciones o espacios laborales en las que nunca se institucionalizó la ciudadanía y protección laboral deben analizarse con otras categorías relacionadas con exclusión laboral y contextualizarse (Somers, 2018).

Por ejemplo, en el caso de América Latina, en el marco de los procesos de modernización económica de la segunda mitad del siglo XX se desarrolló una estructura productiva que dio lugar

la dimensión de los deberes, a estos segundos los llama empleabilidad y se refiere con ello a las capacidades de la fuerza de trabajo de ajustarse a los cambios. Considero que se trata de un desarrollo conceptual normativo que no necesariamente se ajusta a los objetivos de la presente reflexión teórica, pero que puede resultar útil en otro tipo de análisis.

a mercados laborales segmentados y heterogéneos. Por un lado, en los sectores económicamente más dinámicos en ese momento -industria y empleo público- predominaron las formas salarizadas de relación laboral y en los que el acceso a los puestos de trabajo se traducían en empleos protegidos y donde, una vez dentro, las reglas operaban como se suponía que ocurría en las sociedades capitalistas centrales (garantías no mercantiles y protecciones, sistemas meritocráticos de ascenso y movilidad, organización sindical y negociación colectiva). Este habría sido el espacio en el que operó la ciudadanía laboral de manera efectiva. Por el otro lado, existían amplios segmentos de la fuerza de trabajo que se encontraron en actividades de baja productividad encaminadas a la subsistencia y en las que predominaba la ausencia de regulación. Esto ha sido conocido como informalidad e históricamente ha constituido el espacio de excepción de la Ciudadanía Laboral (Pérez Sáinz, 1998).

Sin embargo, en el momento actual incluso en esta región es posible identificar procesos de deterioro y precarización tales como la contracción del paradigmático empleo público, así como el incremento de la flexibilización laboral en los espacios en los que otrora predominó el empleo protegido con estabilidad y garantías. Además, allí donde históricamente ha existido una extendida excepcionalidad de la ciudadanía laboral, es posible identificar un mayor detrimento de las condiciones que se expresa en formas de exclusión laboral extrema: desempleo estructural - permanente, no cíclico-, persistencia del autoempleo de subsistencia -economía de la pobreza- y expulsión transnacional de la fuerza de trabajo -migraciones- (Pérez Sáinz, 2002). Lo anterior se traduciría en el incremento del riesgo de exclusión y en la disolución de los horizontes que antes marcaron las aspiraciones personales y colectivas de inclusión (Pérez Sáinz & Mora Salas, 2004; Pérez Sáinz, 2005). De esto se tratan los procesos de precarización en América Latina.

En suma, si consideramos que el desarrollo de la Ciudadanía Laboral debe analizarse como un proceso histórico, también esto aplica a la precarización. Al asumir esta premisa se debe reconocer que hay una pluralidad de caminos y resultados, así es que en virtud de una múltiples factores se pueden producir distintos niveles o configuraciones de precariedad laboral (Mora Salas, 2010; Castillo Fernández, 2009). Luego, debemos considerar que dichos efectos no son lineales ni absolutos, que pueden ser disputados por los actores. En este sentido conviene anotar que en el contexto actual se han desarrollado posturas que además de objetar el deterioro de los derechos

laborales apuntan a la ampliación de los alcances de la ciudadanía laboral (Bensusán, 2009). Es decir que, más allá del empleo o trabajo asalariado, sea una condición que se extienda a todas las formas de trabajo socialmente necesario -incluyendo el reproductivo y todo aquel que no recibe remuneración (familiar y voluntario)- (Fudge, 2005; Murray, 2005). Algunos de estos posicionamientos profundizan incluso en romper las barreras de pertenencia a las comunidades políticas nacionales como precondition de acceso a esos derechos, haciendo referencia a las poblaciones de trabajadores migrantes (Coutu & Murray, 2005; Bueker, 2009; Sachar, 2014). Otros abogan por una especie de universalismo que extienda la ciudadanía social más allá de la participación en el mercado laboral y la estructura productiva (Filgueira, 2013).

c. Claves analíticas sobre ciudadanía laboral y precarización

Retomando las consideraciones anteriores y las principales críticas realizadas al concepto de ciudadanía, en este apartado se exponen una serie de acotaciones y consideraciones tenidas en cuenta en la aplicación del concepto de ciudadanía laboral para el análisis de esta investigación.

i. Ciudadanía laboral como instrumento de inclusión y exclusión

Lejos del espíritu universalista, la ciudadanía contemporánea está definida en función de fronteras. En primer lugar, las fronteras del Estado-nación, que hacen de la ciudadanía un equivalente de la nacionalidad. En segundo lugar, existen las “fronteras internas”, éstas remiten a cómo en cada sociedad nacional se han constituido “otredades” no reconocidas en función de criterios raciales, geográficos y demográficos, a las que no se les otorga el estatus de ciudadanía, aunque vivan en el territorio u ocupen una posición en la estructura social (van Steenberg, 1994: 4-6; Somers, 2008: 21-22; Schachar, 2014).

Las fronteras sociales de la ciudadanía tienen como función delimitar el acceso a lo que Somers llama el “derecho fundacional”: el derecho a tener derechos (2008: 5-7). Así, la ciudadanía como un conjunto de derechos, se refiere tanto a las libertades otorgadas como a los recursos a los que se puede tener acceso al ser considerado miembro de una determinada sociedad (Turner, 1997: 10; Heater, 1999: 180). De lo anterior se deriva que en este estudio se comprende la ciudadanía laboral,

en particular, como un criterio o parámetro de inclusión/exclusión a partir del cual se generan instituciones que sostienen estos esquemas de organización social en los que algunos sujetos pueden acceder a derechos y garantías y otros no.

ii. *Procesos sociales y condiciones de producción de la Ciudadanía Laboral*

A pesar de que el esquema evolutivo del desarrollo de la ciudadanía propuesto por Marshall incorpora el tiempo en su explicación, ha sido señalado por su carácter ahistórico. Esto se refiere a varios aspectos de la narrativa. En primer lugar, varios autores enfatizan en que Marshall parte de un caso concreto -el británico en el momento de la posguerra (II Guerra Mundial)- y lo extrapola o generaliza. En segundo lugar, es lineal, es decir, asume que necesariamente los derechos civiles anteceden a los políticos y estos a los sociales. Y, en tercer lugar, otros han planteado que la visión marshalliana de los derechos es incompleta y acumulativa, es decir que cierra el esquema en los derechos sociales y se ciega ante la posibilidad de que surjan nuevas formulaciones y contenidos, así como que se produzcan retrocesos (Bottomore, 1992; Turner, 1993: 14; Turner, 1997: 13).

En suma, lo que subyace a estas críticas es la necesidad de profundizar en las múltiples trayectorias de la ciudadanía. Lo anterior sería plausible a partir de estudiar casos concretos -Estados nacionales- (Roberts, 2002; Esping-Andersen, 2007); considerar otras configuraciones territoriales y escalas de análisis -locales, regionales, transnacionales, globales, entre otras- (Yalçın, 2011; Somers, 2008: 21-22; Chandler, 2003); analizar otras concatenaciones de derechos -por ejemplo, aquellos en los que los sociales anteceden o sirven para limitar las demandas por los políticos- (Roberts, 1996: 51-55; Turner, 1997: 14-15); también considerar la multiplicación y diversificación de las demandas por reconocimiento que han conllevado formulaciones sobre derechos de carácter identitario en épocas recientes -étnicas, de género o sexuales, por señalar algunas- (Fraser, 1997: 17-20). Es importante prestar atención a los procesos involutivos, es decir que se debe considerar analizar aquellas situaciones en las que los derechos fueron otorgados en un momento y en otro fueron eliminados o negados (Barbalet, 1988b: 111).

La perspectiva que se ha intentado desarrollar en esta investigación se compromete con el llamado a hacer un análisis histórico de la construcción de la ciudadanía, laboral en particular. Es decir, se

asume que cada configuración ciudadana tiene un recorrido particular que es necesario reconstruir. En este sentido es clave conocer los procesos de formación del Estado -el marco de la ciudadanía por excelencia- y de los actores que han participado en ello -algunos autores se refieren a clases, otros a grupos de poder o estatus- (Somers, 2008; Turner, 1993; Mann, 1987).

Es necesario reconstruir las condiciones en que se desarrollan -o dan lugar a- determinadas formas o características de la ciudadanía, concretamente a los contextos económicos y políticos, pues estos pueden arrojar luces acerca de las bases materiales y la estructura de jerarquías que hacen posible determinadas experiencias de ciudadanización (Barbalet, 1996). En suma, el análisis de los procesos y condiciones permitiría conocer y entender las disputas y conflictos las correlaciones de fuerza que en cada caso han permitido la expansión o impulsado la contracción del acceso a la condición ciudadana (Turner, 1990: 1995-201), en este caso a partir del trabajo.

iii. Ciudadanía laboral como categoría de conflicto

Con frecuencia se ha comprendido a la ciudadanía como una instancia de consenso en la que se atenuaría el conflicto fundamental del capitalismo -la lucha entre clases- (Marshall, 1992 [1950]: 112-136). En contrapartida, Bottomore (1992) opina que el entusiasmo marshalliano por la institucionalización y mediación del conflicto -es decir por el impacto de la ciudadanía en abrevar las distancias entre clases- le impidió cuestionarse por el impacto que la clase tendría en la configuración de la ciudadanía. Según este autor, la relación entre clases se ha traducido en una disputa por la ampliación o contracción de la ciudadanía más que en la conciliación de intereses.

En este sentido, Barbalet (1988b: 44-58) apunta una observación aún más radical. Éste reconoce que la ciudadanía social puede afectar los resultados de desigualdad económica mediante la provisión de bienes y servicios o en la intervención en el mercado laboral. Pero que al tratarse de una igualdad entre individuos es compatible con la desigualdad entre clases porque no interviene en las bases que configuran ésta última -la propiedad y el capital- (señala que Marshall confunde estratificación con estructura de clases), mismas que hacen que las diferencias de poder pervivan y no necesariamente se construya una experiencia común en términos de ciudadanía política. La interpretación de Turner (1998) suma en este sentido al señalar que la ciudadanía está de facto

desigualmente repartida, aunque en su caso plantea que no se trata únicamente de una diferencia de clases sino de estatus, en torno a lo cual se erigen colectivos que defienden intereses concretos.

En suma, la ciudadanía -en este caso laboral- más que un instrumento de consenso resultaría en un recurso de poder en el marco de una conflictividad latente. En opinión de unos este recurso sería utilizado por los menos privilegiados en la pugna por la mejora de su posición y condición, o bien para canalizar su insatisfacción (Dahrendorf, 1990; Barbalet, 1988a). En opinión de otros sería una herramienta para establecer mecanismos de cierre y exclusión en favor de grupos privilegiados (Turner, 1998: 62; Mann, 1987: 339). Todas estas consideraciones reiteran la necesidad de asumir una perspectiva procesual y relacional que permita explicar los procesos por los cuáles la ciudadanía (laboral) ha tomado determinadas trayectorias (Somers, 2008).

iv. Características y alcances de la Ciudadanía Laboral: contenidos, instituciones y sujetos

Otra crítica relevante al concepto de ciudadanía es acerca del carácter normativo que prevalece en su aplicación como herramienta de análisis. Quienes apuntan a este asunto argumentan que se suele sancionar la existencia de igualdad ante la ley, pero esto es apenas un aspecto formal de la titularidad de los derechos pues pierde de vista la existencia de desigualdades que la preceden y que constituyen barreras y obstáculos a su ejercicio efectivo. En este sentido sería necesario analizar cuestiones relativas a las condiciones y factores para el acceso y ejercicio de los derechos, más allá de su nominalización (Young, 1989; Barbalet, 1988b; Bueker, 2009; Somers, 2008).

En concordancia con esto, es necesario identificar los resultados de las disputas o contiendas en torno a la ciudadanía en términos de los arreglos sociales a los que dan lugar. Es decir, las configuraciones de ciudadanía -lo que Somers llama “arquitecturas o regímenes de ciudadanía”- (2008: 34-37) que se derivan de distintos procesos históricos, las orientaciones de los parámetros, normas, leyes, mecanismos de exigibilidad y plataformas burocráticas a través de las que se ejerce y se accede a los derechos de ciudadanía (Barbalet, 1988b: 107-111; Turner, 1990: 192).

Debe identificarse el alcance de la ciudadanía en términos de sus contenidos, es decir, cuáles derechos son reconocidos en el marco de ésta; los sujetos que acceden a la titularidad y la ejercen, y; los espacios en los que ésta se hace efectiva (Heater, 1999; Yalçin, 2011; Turner, 1993: 3; Padrón Inamorato & Gandini, 2018). También es necesario aproximarse a la forma en que los derechos son apropiados por los sujetos, las valoraciones y experiencias que se derivan de ello en contextos ideológicos históricamente situados (Somers, 2008: 7; Jelin, 1996; Nyers, 2007).

v. *Premisas clave para la investigación*

Estudiar mercados laborales como realidades totales es instrumental y resulta útil en tanto este acercamiento permita responder preguntas concretas. Esta investigación ha partido de una preocupación respecto del deterioro de las condiciones laborales en Guatemala. Se ha optado por la categoría de Ciudadanía Laboral porque coloca esta problemática en una clave que trasciende los aspectos mercantiles de las relaciones de trabajo, así como la mera descripción de la situación de los trabajadores y, coloca en primer plano las relaciones sociales (de poder) que las constituyen.

Establecer el vínculo entre mercado y Ciudadanía Laboral es una elaboración conceptual que reconoce y visibiliza el nexo entre los aspectos políticos, económicos y de estructura social en la configuración de las condiciones laborales. De este recorrido y posicionamiento teórico se han derivado tres grandes premisas que han guiado el análisis de esta investigación:

- La primera, situar el caso en contexto en el sentido de examinarlo a la luz de los procesos de formación del Estado, modelo económico-productivo y organización del trabajo en Guatemala. Esto ha implicado tener en cuenta el carácter particular del Campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en contraste con otros Campos Profesionales o segmentos de la población trabajadora en la sociedad guatemalteca, para comprender por qué se convirtió en el paradigma de la ciudadanía laboral en el país, aunque ésta fuese acotada (o precisamente por ello).
- La segunda, analizar el desarrollo de la Ciudadanía Laboral en este campo profesional específico como un proceso no lineal en el que han ocurrido momentos de ampliación o

expansión y otros momentos de retroceso o contracción de garantías. Cuestión última que ha implicado reconstruir las luchas y contiendas entre los actores magisteriales, el Estado y otros actores, y que han configurado las características de la Ciudadanía Laboral en distintas etapas históricas.

- La tercera, establecer los rasgos que la Ciudadanía Laboral ha tomado a lo largo de la trayectoria particular del Campo Profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala en términos de los sujetos que han conseguido su incorporación y a cuáles garantías laborales han accedido según su posición en éste y las condiciones del Campo Magisterial en cada momento histórico.

PARTE II. CONTEXTUALIZACIÓN

Capítulo 3. La configuración histórica de las relaciones laborales en Guatemala

Introducción del capítulo

En este capítulo se ofrecen algunas claves histórico-contextuales para comprender el estudio de caso. Concretamente, a partir de los aportes de estudios previos, se propone una interpretación acerca de la configuración de las relaciones laborales en la sociedad guatemalteca. En términos generales, se trata de un esquema heterogéneo en el que conviven formas de relación débilmente salarizadas con otras en las que sí se produjo el reconocimiento de derechos de Ciudadanía Laboral, en tanto es esa la matriz a partir de la cual se han producido los procesos de precarización contemporáneos que han afectado al Magisterio de Educación como Campo Profesional.

En el texto se reconstruyen tres grandes tendencias, si bien estas han emergido en momentos históricos distintos, interactúan y configuran las relaciones laborales en Guatemala. La primera, surgió en el marco de los procesos de inserción capitalista, a partir de la reformulación de prácticas coloniales de organización de los factores productivos, durante la segunda mitad del siglo XIX se consagraron el trabajo forzado y relaciones no salarizadas como formas predominantes de vinculación laboral, mismas que han pervivido a través del tiempo hasta la actualidad.

Una segunda tendencia emergió a partir de la década de los cuarenta con el reconocimiento de derechos de Ciudadanía Laboral. No obstante, desde su surgimiento esta tendencia estuvo acotada solo para ciertos sujetos laborales entre los que se incluyeron a maestros y maestras de primaria. Luego, durante la segunda mitad del siglo XX ésta se fue restringiendo aún más en sus contenidos y alcances. El resultado de una institucionalidad parcial de derechos fue un mundo de relaciones laborales segmentado y heterogéneo, pero en el que el horizonte del empleo protegido ha trazado las búsquedas y estrategias de una parte importante de la fuerza de trabajo en el país.

La tercera tendencia emergió en las últimas décadas del siglo XX y se ha afianzado durante las primeras del siglo XXI, en el marco de los cambios en la economía capitalista y la aplicación de Políticas de Ajuste Estructural. A nivel global, esto significó la modificación de las formas de

organización del trabajo y la producción, cuestión que se tradujo en flexibilización laboral. En un contexto como el guatemalteco implicó la adaptación de prácticas del modelo latifundista de explotación de la fuerza de trabajo a nuevas actividades económicas y el deterioro de los limitados espacios de Ciudadanía Laboral, dentro de los que se encuentra el empleo docente en el sector público.

No obstante, debe considerarse que las tendencias que han moldeado las relaciones laborales en Guatemala han sido impugnadas por los actores sociales y económicos desde distintas posiciones de poder en diferentes momentos de la historia del país.

3.1 Actualización de prácticas coloniales de organización del trabajo y la producción

La sociedad guatemalteca es heredera de un pasado colonial caracterizado por un modelo de producción orientado al consumo externo, especialmente tintes vegetales enviados a Europa. Éste requería de grandes extensiones de tierra y control sobre fuerza de trabajo indígena. A su vez, el tributo debido a la corona española y una débil monetización de la economía, impedían a las élites locales la acumulación de riqueza. Con la contracción de la demanda de los productos generados, dada la producción de tintes químicos, devino una crisis económica y política que puso en cuestión el modelo y la lealtad de dichas élites hacia la potencia colonial de la que habían dependido, siendo esta la principal causa de los movimientos independentistas en la región (Fonseca, 1996).

Desde la independencia de España hasta la fundación de la República de Guatemala transcurrieron cinco décadas. Estas se caracterizaron por las múltiples disputas entre las élites liberales y conservadoras centroamericanas por hacerse del control de los territorios de la región. El pulso lo ganaron los liberales en 1871, y a partir de ese momento nació el Estado-Nación guatemalteco. Éste se fundó sobre las bases de un pacto oligárquico cuyos grandes beneficiarios fueron las élites criollas, ladinas y extranjeras. En un contexto de expansión capitalista, se trató de un proyecto de inserción económica a través de la agroexportación, específicamente en la incursión en el cultivo de productos de alta demanda en el mercado mundial en ese momento -café, azúcar y algodón- (González-Izás, 2014; Torres-Rivas, 2010; Fonseca, 1996).

Este modelo agroexportador, al igual que en la colonia, requería de grandes extensiones de tierra y fuerza de trabajo disponible, el desarrollo de infraestructura de comunicaciones y transportes para la comercialización y exportación de los productos. Para garantizar la disponibilidad de estos factores, los primeros gobiernos liberales se valieron de la reformulación de prácticas coloniales tales como el despojo de la tierra y el trabajo forzado de las poblaciones indígenas (Torres-Rivas, 2010).

Con respecto a la tierra, los gobiernos liberales tomaron tres medidas. En primer lugar, expropiaron a las comunidades indígenas de sus tierras ejidales. En segundo lugar, confiscaron terrenos de la iglesia católica que les habían sido legados por el poder colonial español. En tercer lugar, transformaron el régimen de tenencia de la tierra. Es decir, las tierras fueron entregadas a finqueros afines al régimen, quienes las adquirieron en calidad de propiedad privada; valga señalar que desde la colonia la tenencia había sido por usufructo (Castellanos Cambranes, 1996).

Lo anterior significó la concentración de la tierra, cuestión que afianzó la posición de la alianza oligárquica que impulsaba este proyecto económico, porque con esto se aseguraban la merma del poder de la institución religiosa –cuestión que era un cambio político, pues ésta había sido aliada de los conservadores- y la reorganización de los recursos centrales para el nuevo modelo productivo. A partir de esto dispusieron de grandes propiedades que estuvieron disponibles para el cultivo extensivo del café y otros productos de exportación. Así, con la tierra convertida en mercancía, podían especular con los precios e impedir que campesinos indígenas lograran adquirir aquellos terrenos que no eran ocupados. La relevancia de este control radica en que con ello se constituyeron en un contingente de trabajadores disponible y dependiente. Por otra parte, el Estado repartió terrenos baldíos a partir de los cuáles se conformaron pequeñas propiedades que fueron utilizadas para cultivos de subsistencia, así instauraron el binomio latifundio-minifundio que sostendría la reproducción de la fuerza de trabajo sin intermediación del salario (Castellanos Cambranes, 1996).

Para llevar adelante este modelo económico-productivo, las élites requirieron de la centralización del poder político, que derivó en un esquema de rasgos autoritarios y violentos. Desarrollaron una

estructura burocrática predominantemente centrada en el control de la población y la fuerza de trabajo (González-Izás, 2014: 541; Torres-Rivas, 2010: 46-50). Para ello se fue desarrollando la institucionalidad de un ejército nacional, que en sus bases estaba conformado por soldados indígenas y mestizos pobres, y en su cúpula por ladinos provenientes de sectores medios y élites (Adams, 1995). También se desplegaron acciones para instituir un cuerpo policial, que siempre estuvo guiado por lógicas militares (AVANCSO, 2013).

Se trataba de un Estado “fuerte y despótico hacia adentro” y “débil y dependiente hacia afuera” (Torres-Rivas, 2010: 48-66). Esto tenían un doble cariz, hacia el exterior otorgaba el reconocimiento de una entidad político-administrativa unitaria a partir de la cual se establecían los intercambios comerciales (Taracena Arriola, 2002) y hacia el interior justificaba la existencia de una estructura institucional cuya misión principal era organizar los recursos productivos: la tierra y el trabajo (AVANCSO, 2012; AVANCSO, 2013).

La legitimación de este modelo económico-productivo y político se basaba en un discurso de modernización, que entre otros elementos recurría a argumentos eugénicos para justificar la jerarquía étnica y social en la que se sostenía (González-Izás, 2014). En ese marco, las acciones y políticas del Estado estaban orientadas por lógicas de segregación étnica y tutela, que repercutieron en una experiencia y ejercicio de ciudadanía restringida de la que sólo podían participar los varones nacidos en el territorio guatemalteco, alfabetos, mayores de 21 años con ingreso o profesión (Taracena Arriola, 2002: 33; Torres-Rivas, 2010).

En el plano laboral esta diferenciación se tradujo en la distinción de espacios y sujetos, en las zonas urbanas se desarrollaron oficios y ocupaciones autónomas relacionadas con trabajo manual y organizados en gremios²⁴. Se legalizó el trabajo forzado en las actividades agrícolas localizadas en zonas rurales de población predominante indígena. A partir de lo anterior, se generaron una serie de instrumentos que permitían controlar grandes colectivos de trabajadores (Taracena Arriola, 2002: 269-270).

²⁴ De estos últimos surgieron las primeras organizaciones gremiales que constituyen antecedentes del movimiento sindical (Lucas Monteflores, 2011).

Una de estas figuras fue el peonaje por deudas, consistente en un vínculo indisoluble entre patrón-proprietario y trabajador-peón (*mozo colono*) que en virtud de supuestos adeudos obligaba al segundo -y a su familia- a permanecer bajo la tutela del primero y prestarle servicios hasta que éste considerara saldado el compromiso. Esta condición además se heredaba de una generación a otra, lo cual institucionalizaba un régimen de servidumbre que ligaba de forma vitalicia la fuerza de trabajo a la propiedad finquera (Taracena Arriola, 2002: 269-270; Torres-Rivas, 2010: 79).

Sin embargo, existía una proporción de la fuerza de trabajo agrícola que no habitaba en las propiedades latifundistas, sino en las comunidades indígenas asentadas en el Altiplano Centro Occidental (minifundios) y que migraban estacionalmente en temporadas de cosecha a las fincas de la Costa Sur²⁵, generalmente captados por *habilitadores*, quienes funcionaban como intermediarios entre los finqueros y los campesinos minifundistas (Taracena Arriola, 2002). Para controlar y subordinar a este contingente se diseñaron otros instrumentos adaptados a su condición de movilidad.

En primer lugar, fue aprobado un *Reglamento de Jornaleros*, en este se establecía que los campesinos indígenas debían portar un *libreto* en el que se consignara que trabajaba en alguna finca, la inspección de recolección de cultivos, las deudas por adelantos o paga en especie para alimentación. Luego, para evitar que alguno escapara a ese control, se estableció la llamada *Ley de vagancia* que mandaba a encarcelar a quienes no presentaran la documentación descrita y no pudieran demostrar su relación de trabajo, para luego obligarlos a realizar tareas en la construcción de carreteras e infraestructura vial (Torres-Rivas, 2010: 56; Castellanos Cambranes, 1996: 280-296).

El cumplimiento y acatamiento de estas normas, que garantizaban la disponibilidad de fuerza de trabajo para la producción agrícola, era responsabilidad de la institución militar, algunos de cuyos agentes se encontraban desplegados dentro la burocracia estatal -incluyendo gobernaciones departamentales- y desde sus posiciones controlaban los flujos de mano de obra estacional (Torres-

²⁵ Para mayor referencia ver Anexo 3.1 Mapa de Zonas agrarias de Guatemala.

Rivas, 2010: 66; Castellanos Cambranes, 1996: 285-296; González-Izás, 2014). era competencia de los cuerpos policiales, cuyas funciones incluso fueron delegadas a los finqueros, quienes tenían autorización de someter e incluso matar a los campesinos que se atrevieran a desobedecerlas u objetarlas (AVANCSO, 2013).

Varios autores coinciden en señalar que no se trataba de un mercado laboral sino de un sistema de reclutamiento de la fuerza de trabajo por medios violentos y coacción extraeconómica, a partir del cual se mantuvieron relaciones laborales autoritarias, sin autonomía de los trabajadores, débilmente salarizadas y sin reconocimiento de derechos (Taracena, 2002: 269-270; Torres-Rivas, 2010: 80). Proceder que además estaba legitimado por una lógica de inferioridad racial que naturalizaba el abuso, la enajenación y explotación de la mano de obra indígena por parte de las élites criollas, ladinas y blancas (Casaus Arzú, 1992; González-Izás, 2014). Aunque debe enfatizarse que estas formas despóticas de construir el mundo laboral impregnaron a toda la sociedad, especialmente en el empleo público, la aproximación al caso del Magisterio de Educación Primaria permitiría comprender estas dinámicas (ver apartado 1, capítulo 4).

Este esquema de relaciones laborales descrito ha sido piedra angular del modelo económico y el Estado guatemalteco, pero ha sido disputado, e incluso en distintos momentos se ha expresado en contiendas concretas. Así, mientras se intentaba instaurar este régimen político-económico, se produjeron levantamientos contra la expropiación de la tierra por parte de comunidades indígenas y múltiples formas de resistencia de los campesinos al trabajo forzado (González-Izás, 2014; Castellanos Cambranes, 1996). Luego, hacia finales del período liberal (oligárquico), en medio de una crisis política y financiera del Estado -acelerada por la depresión económica mundial de 1929-, se produjeron una serie de movilizaciones encabezadas por gremios de obreros manuales y maestros(as) en demanda por mejoras salariales y laborales, que se concatenaron con los reclamos de democracia de otros sectores sociales hasta desembocar en la Revolución de 1944 (Yagenova, 2006) (ver apartado 2, capítulo 4).

Sin embargo, aún después de este punto de inflexión, estas relaciones laborales autoritarias persistieron y tuvieron continuidad especialmente en el sector agroexportador (ver apartado 2 de este capítulo). Por ello, se produjeron otras coyunturas de disputa durante la segunda mitad del

siglo XX. Los casos paradigmáticos de esta nueva ola de impugnación fueron dos, liderados ambos por el Comité de Unidad Campesina (CUC). El primero fue la marcha de 72 mineros de Ixtahuacán (Huehuetenango) en noviembre de 1977, ellos atravesaron el territorio nacional desde el norte del país, y a su paso por las carreteras del altiplano occidental fueron recibiendo muestras de apoyo y respaldo de otras comunidades indígenas y campesinas. El otro fue la huelga de obreros de la Costa Sur a inicios de 1980, cuando cerca de 80 mil trabajadores tomaron las instalaciones y paralizaron la producción en las fincas algodoneras y azucareras de la región. A este movimiento se sumaron en solidaridad otros trabajadores industriales de la región y la ciudad capital (Albizures, 2011: 43 y 111-113).

Estas coyunturas de impugnación han consistido en dos tipos de reivindicaciones. En primer lugar, por el reconocimiento de derechos en el empleo, por tanto, han constituido hitos en la lucha por la ampliación de Ciudadanía Laboral. En segundo lugar, la reivindicación por la redistribución de la propiedad de la tierra. En este sentido, en ambos casos las luchas estaban dirigidas a transformar el esquema en el que se ha sostenido el modelo agroexportador. La respuesta estatal fue la represión, misma que se agudizó durante el ciclo de violencia contrainsurgente de las décadas de los setenta y ochenta (Albizures, 2011).

Debe señalarse que los rasgos fundamentales de este tipo de relaciones laborales aún perviven en sectores clásicos de la producción latifundista del café y el azúcar de la Costa Sur, en donde predominan los contratos verbales y el pago a destajo, y en el que se sigue requiriendo de la mano de obra familiar para cumplir con las tareas y metas diarias impuestas por los propietarios finqueros sin que el trabajo sea retribuido de forma individual. , se ha documentado la ausencia de reconocimiento de derechos laborales y del rol tutelar del Estado en su protección (Gudiel, Quispe & Vay, 2013).

Ha ocurrido que las prácticas latifundistas de acaparamiento de tierra y explotación intensiva de la fuerza de trabajo se han actualizado y mimetizado con prácticas recientes de flexibilización laboral en nuevas actividades de la producción agrícola cómo ocurre en los cultivos masivos de

palma africana²⁶ vinculados a inversiones extranjeras. Así se registra que en esta actividad productiva en el Norte del país (Alta Verapaz), dónde existen antecedentes de monocultivo de café, se perfilan cuatro principales tipos de trabajadores: a) permanente con contrato, casi siempre mandos medios y supervisores de las plantaciones y plantas procesadoras; b) permanentes sin contrato; c) temporales “locales” y d) temporales de “lejos”, quienes son migrantes internos. Existe un quinto tipo, asociado al perfil femenino, las mujeres se insertan en actividades complementarias a la producción palmera, pero reciben pagos más bajos que los hombres. Además, estas empresas utilizan contratistas, símil de los habilitadores del siglo XIX y XX, para reclutar a los(as) trabajadores(as) flexibilizados(as). implementan múltiples prácticas de expropiación del salario. Por ejemplo, bajo argumentos de productividad, se realizan pagos incompletos, sea porque los trabajadores no cumplen con la meta exigida o porque existen límites en los montos a pagar por jornada, aunque ellos hayan sobrepasado las exigencias. Y se encuentra el uso de medidas coercitivas para obligarles a firmar documentos en los que renuncian a derechos y prestaciones laborales (Hurtado & Sánchez, 2011).

Incluso, existen otros sectores productivos no-agrícolas que han cobrado auge en el marco de las políticas de liberalización económica y que han instrumentalizado estas formas de explotación laboral. Es el caso de las maquilas textiles instaladas desde la década de los noventa en el país. Así, bajo argumentos de estímulo a la inversión extranjera, se ha exonerado a estas empresas del cumplimiento de normas fiscales, sanitarias y laborales. La fuerza de trabajo aquí ha sido fundamentalmente femenina. Sus condiciones se asemejan a las de los otros casos citados en la intensidad de las jornadas, remuneraciones bajas, ausencia de garantías laborales y la repetición del patrón autoritario de relacionamiento entre empleador y trabajadoras (AVANCSO, 1994; Pérez Sáinz, 1996).

En los tres ejemplos señalados acerca de cómo se han actualizado este tipo de relaciones laborales de un sustrato colonial, se ha amenazado y coartado los intentos recientes de organización sindical de los(as) trabajadores(as), pues esto les permitiría impugnar las formas de explotación a los que

²⁶ El cultivo de la palma africana tiene como propósito producir insumos para la industria alimenticia y la generación de biocombustibles.

se ven sometidos(as) y demandar el cumplimiento de garantías laborales (Gudiel, Quispe & Vay, 2013; Hurtado & Sánchez, 2011; AVANCSO, 1994; Pérez Sáinz, 1996;).

La subsistencia de este prototipo laboral hasta la actualidad se debe al menos a tres cuestiones que continúan estructurando a la sociedad guatemalteca de manera profunda y desigual. En primer lugar, es la base de un modelo de acumulación centrado fundamentalmente en la intensa explotación de la fuerza de trabajo, en la concentración de la riqueza y la propiedad, y en la baja inversión productiva. En segundo lugar, se deriva de una rígida jerarquía social, afincada en las diferencias étnico-raciales, que justifica la superioridad de las élites -criollas, ladinas, blancas y extranjeras- y el sometimiento de la población indígena, principalmente de origen Maya. En tercer lugar, existe una débil institucionalización de derechos y reconocimiento a los trabajadores, pues el Estado guatemalteco desde sus orígenes ha tenido como misión primordial mantener el orden social para garantizar el sostenimiento del proyecto económico y político oligárquico, incluso recurriendo a la violencia y al terror para responder cualquier intento de impugnación (Casaús Arzú, 1993; González-Izás, 2014; Pérez Sáinz, 2014; Torres-Rivas, 2010).

3.2 Reconocimiento parcial de derechos de Ciudadanía Laboral

El régimen autoritario, instaurado y consolidado bajo la hegemonía del proyecto liberal desde la segunda mitad del siglo XIX, fue continuamente increpado por distintas fuerzas sociales, pero fue hasta 1944 que se produjo el quiebre del poder oligárquico, y con ello la redefinición del proyecto nacional y el modelo político (Castellanos Cambranes, 1996: 198-901, González-Izás, 2014; Tischler, 1998). El bloque que consiguió disputar el poder estaba integrado por militares y civiles, quienes hicieron un llamado a refundar el Estado guatemalteco a partir de la conformación de una Asamblea Nacional Constituyente que redefinió la institucionalidad nacional. De ello surgió la Constitución de 1945 que sustituyó a la de 1879. También convocaron a elecciones generales para presidente y diputados, promoviendo la participación de distintos partidos políticos y en el espíritu de democratizar la vida en el país (Taracena, 2004: 32).²⁷

²⁷ El resultado de este nuevo esquema de representación fueron dos elecciones nacionales en las que resultaron electos como presidentes el maestro y doctor en pedagogía Juan José Arévalo (1945-1951) –exiliado durante la

Los cambios políticos permitieron reorientar el proyecto económico nacional hacia uno de carácter público. Este nuevo “Estado democrático-desarrollista” (Torres-Rivas, 2010: 118) se encontró con una coyuntura económica mundial favorable para los productos que el país producía –café y banano-, cuestión que le permitió contar con recursos sin hacer una reforma fiscal profunda. Esto ocurría en un contexto regional en el que predominaban las ideas acerca de desarrollo “desde dentro”, lo que Pérez Sáinz (1996) ha identificado como el inicio de los procesos de Modernización Nacional en América Latina.

En este sentido, la reorientación del Estado se vio reflejada en varias medidas económicas. El propósito central era transformar el perfil productivo del país y su dependencia, diversificando el sector agrícola, promoviendo la industrialización y construyendo infraestructura de caminos y de producción de energía de propiedad estatal (Guerra-Borges, 2006). Una de las más importantes medidas fue la reforma agraria, con esta se buscaba expropiar tierra cultivable en desuso – incluyendo privada y estatal- para modificar la estructura de propiedad y tenencia -Decreto 900 de 1952-. Y se dio impulso a cooperativas agrícolas y a la tecnificación de la producción agropecuaria. El propósito era promover el surgimiento de un nicho de pequeños y medianos productores (Baumeister, 2007).

En el plano laboral, se procuró modificar el esquema de relaciones predominante. Así, fue promulgado el Código de Trabajo en 1947, en cuya elaboración participaron distintas expresiones sindicales incluyendo las del magisterio (Yagenova, 2006). Esta normativa constituye un hito en el reconocimiento de garantías laborales tales como estabilidad en el empleo, salarización, prestaciones no mercantiles, seguridad social y derecho de organización, así como en la asignación del rol tutelar del Estado para garantizar la protección a los trabajadores y sus derechos (López Larrave, 1974). Sin embargo, esta normativa fue aplicable sólo en ciertos ámbitos de actividad y a cierto tipo de trabajadores, especialmente en el sector público, como fue el caso de los(as)

última dictadura liberal- y el coronel Jacobo Árbenz Guzmán (1952-1954). Este último no concluyó el período pues fue derrocado.

maestros(as). Desde este momento se estableció una distinción entre quienes tenían acceso a la Ciudadanía Laboral y quienes no.

En principio, el espíritu de la revolución fue impulsar la democratización de la sociedad, la ampliación y diversificación de la participación política para promover la ciudadanía en el sentido del ejercicio de derechos. Sin embargo, no todos los actores concordaban en los criterios para concretarlo (Torres-Rivas, 2010: 111). Los debates sobre la construcción de la nueva institucionalidad se erigieron en torno a dos posiciones principales. Una que apostaba por la universalización de la ciudadanía y otra que abogaba por mantener el estatuto de tutela de distintas poblaciones consideradas en situación de inferioridad -mujeres, indígenas y personas analfabetas especialmente-. Predominó la segunda (Taracena Arriola, 2004: 267)²⁸.

Lo anterior se tradujo en una Ciudadanía Laboral acotada y en la institucionalización de excepciones a la misma (ver acápite b. de apartado 2 en capítulo 2). En primer lugar, en las zonas rurales el trabajo forzado se abolió nominalmente, pero fue refuncionalizado a través de un lenguaje eufemizado en las normas legales que naturalizaban la condición de subordinación de los campesinos indígenas y constreñía las alternativas laborales de quienes no poseían tierra en propiedad. Por ejemplo, se tomaron medidas que continuaron impidiendo la monetización de las retribuciones, por tanto, también de la consolidación de la figura del salario, pues se permitía el pago en especie. Tuvo continuidad el principio de vagancia, por el cual se penalizaba a quienes “no trabajaban” -por no tener tierra propia o arrendada²⁹ para cultivar, o no trabajar en alguna finca- y tampoco pudieran pagar multas para evitar ser enviados a laborar en obra públicas -esto se presentaba como una alternativa, ya que en el pasado directamente eran remitidos a tareas de vialidad o cosecha en latifundios- (Taracena, 2004: 268-273).

El derecho de sindicalización para los trabajadores rurales estaba objetivamente restringido, pues se limitaba a unidades productivas con un mínimo de 500 empleados -registrados y permanentes-,

²⁸ Ejemplo de esta diferenciación fue la manera cómo se reguló la participación electoral mediante voto: secreto para hombres y mujeres alfabetas, público para hombres analfabetas -las mujeres en esta condición quedaron fuera- (Taracena Arriola, et. al., 2004: 267).

²⁹ Durante el gobierno de Juan José Arévalo se emitió una norma que obligaba a los finqueros a arrendar tierras ociosas a los campesinos y no cobrar más del 10% del valor de lo producido (Torres-Rivas, 2010: 114).

cuando al menos 50 de estos manifestaran voluntad de formar sindicato y al menos el 60 por ciento fuesen alfabetos (Dunkerley, 2001: 62-63). Dado este escenario, en la práctica, debido a las condiciones socioeconómicas previas de la población indígena campesina y a las resistencias de las tradicionales élites terratenientes, pervivieron en el agro relaciones de trabajo semiservil y autoritario (Torres-Rivas, 2010: 112).

Otra de las excepciones a la Ciudadanía Laboral se produjo a partir de la autorización del trabajo de menores de edad a partir de los 14 años en las zonas urbanas, especialmente a quienes provenían de hogares pobres, quienes se desempeñaban como aprendices de distintos oficios. Estos sujetos laborales no eran reconocidos como trabajadores plenos, pues en virtud de su edad y su falta de experiencia se justificaba el no reconocimiento de derechos laborales sino tan sólo la retribución monetaria para “ayudar” a sus familias (Levenson, 2013: 25).

Es decir, se produjeron cambios en la esfera laboral en el sentido de que surgió una legislación que reconocía derechos, aunque sus alcances fueron limitados. El proyecto revolucionario y democrático se había propuesto la transformación del esquema económico e institucional, pero el proceso fue truncado en 1954 con el golpe de Estado en contra del gobierno de Jacobo Árbenz. Éste se llevó a cabo por parte de una coalición entre la oligarquía terrateniente, capital extranjero –estadounidense–, medianos propietarios con aspiraciones de movilidad social, sectores conservadores de clase media alta y militares con el respaldo del gobierno de los Estados Unidos (Torres-Rivas, 2010: 119; Gleijeses, 2005; González-Izas, 2014b)³⁰.

Se trató de un cambio en la naturaleza de la acción estatal, cuestión que ocurrió en los albores de la Guerra Fría y explica la orientación anticomunista que tomó. En el plano político, el proyecto contrarrevolucionario se basó en la doctrina de Seguridad Nacional, a partir de la cual se redujeron

³⁰ Ha sido documentado con amplia evidencia el rol del gobierno de los Estados Unidos en la contrarrevolución de 1954. Particularmente brindó financiamiento y asesoría militar en el momento de la insurrección, y respaldó políticamente el golpe de Estado a nivel internacional (González-Izas, 2014b; Gleijeses, 2005).

libertades y se intensificó el control de la población, adquiriendo el Estado carácter contrainsurgente de rasgos terroristas (Torres-Rivas, 2010: 124)³¹.

En el plano económico, este proyecto se caracterizó por revertir algunas de las políticas del gobierno previo y mantener la inercia en algunas otras. Así, en cuanto al modelo productivo conviene citar que la Reforma Agraria fue anulada y una vez consumado el golpe de estado de 1954, las tierras regresaron a sus antiguos propietarios y se consolidó una estructura polarizada de tenencia (Baumeister, 2007). Por otra parte, debido al impulso de organismos internacionales y la presión de la Alianza para el Progreso³², se dio continuidad a las políticas de industrialización y la intensificación de la agricultura extensiva en el marco de la llamada “revolución verde”, esto último era afín con el modelo latifundista iniciado en el siglo XIX y de hecho lo reforzó en términos de la concentración de la tierra. Estas medidas se dieron en el marco del Mercado Común Centroamericano, versión regional de la implementación del modelo de sustitución de importaciones, pero se basaron en la concentración de los recursos productivos y no en su democratización. Los beneficios fueron acaparados por las élites oligárquicas y militares que habían comandado la contrarrevolución (Torres-Rivas, 2010: 126-130; Guerra Borges, 2006: 91-163; Vilas, 1994: 38-52).

Esta combinación de rasgos autoritarios y desarrollistas del régimen contrarrevolucionario se tradujo en el plano laboral en la anulación de derechos. Así, fue reformado casi en su totalidad el Código de Trabajo, y en ello destaca la prohibición del derecho de huelga, uno de los principales instrumentos de un sindicato. También fue derogado y luego restituido parcialmente el estatuto de trabajadores del Estado, incluyendo la normativa específica al magisterio (escalafón profesional y

31 No obstante, a pesar de que existía cierto consenso al interior de la coalición anticomunista, durante los primeros años se produjeron pugnas que amenazaban la estabilidad del régimen (Torres-Rivas, 2010: 120). El acuerdo que permitió su consolidación dio lugar a una nueva etapa (1966-1978) de simulación democrática acompañada de una intensa militarización de la sociedad: elecciones vigiladas, sustitución acordada de presidentes militares -ya no los caudillos personalistas del liberalismo decimonónico- (Torres-Rivas, 2010: 124-137). Luego, lo que constituiría una tercera fase de este período (1978-1984), en respuesta a este modelo político se produjo una amplia movilización social, tanto de forma pública a través de distintas organizaciones populares como en la clandestinidad en las organizaciones guerrilleras, que fue arremetida con violencia (Torres-Rivas, 2010: 138; Taracena Arriola, 2004: 317).

³² Fue un programa financiado por los Estados Unidos a través de sus agencias y de organismos multilaterales interamericanos que consistía en medidas económicas, políticas y sociales orientadas a contener la influencia de la revolución cubana de corte socialista (Coto Monge, 1962).

ascensos de carrera). Y como constitucionalmente se ilegalizó el comunismo, bajo ese parangón se instituyó la persecución de casi cualquier forma de organización social y política, en cuenta el sindicalismo autónomo (López Larrave, 1976; Levenson, 2007; Albizures, 2011: 10-18).

A pesar de las diferencias e incluso contradicciones entre el proyecto revolucionario y el contrarrevolucionario, interesa destacar que las medidas tomadas por ambos generaron un mercado laboral con nuevos rasgos y orientado de manera central por el trabajo asalariado como horizonte. Ya no se trató del predominio exclusivo de mano de obra forzada pero sí de un mercado heterogéneo y segmentado (PREALC, 1986: 69-83)³³.

Es decir, estructuralmente se configuró una clara oposición entre dos tipos de fuerza de trabajo. Unos trabajadores con acceso a ciertos mecanismos institucionales de integración social. Si bien se trataba de una versión acotada, tutelada y restringida de Ciudadanía Laboral es importante porque en ese contexto era el máximo alcanzable en términos de protección en el empleo (Pérez Sáinz, 1996: 53-87). Mientras un amplio conjunto quedó excluido de los mínimos derechos en virtud de una diversidad de condiciones. No obstante, estructuraron muchas de sus estrategias de inserción laboral en función de alcanzar empleo protegido, como lo fue la migración de las zonas rurales a las urbanas y la adquisición de credenciales educativas (Pérez Sáinz y Mora Salas, 2004).

Conviene examinar los rasgos de la heterogeneidad laboral resultante de estos procesos. En primera instancia, los empleos protegidos con garantías laborales fueron creados fundamentalmente por el Estado -como es el caso de una parte importante del empleo docente- y en menor proporción por la industria manufacturera y agroindustria fundada a partir de la segunda mitad del siglo XX -centrada en la producción de bienes de consumo-. Este segmento absorbía fuerza de trabajo profesional y calificada, así como obrera³⁴ (PREALC, 1986: 99; Vilas, 1994: 75).

³³ Esto se correlaciona con uno de los rasgos de heterogeneidad estructural de las economías en América Latina, en las que se han coexistido actividades productivas modernas y tradicionales (Infante, 2011).

³⁴ Por décadas, la literatura especializada lo nombró como empleo formal en contraposición a la informalidad laboral que describía un conjunto muy diverso de inserciones ocupacionales sin protección laboral, especialmente en las zonas urbanas (Pérez Sáinz, 1998b).

Quienes se insertaban en estos espacios sí habían experimentado el acceso a derechos de Ciudadanía Laboral, por ello fue desde aquí que se articularon distintas expresiones organizativas -incluyendo las del magisterio- con el propósito de emprender luchas para evitar su completa anulación y procurar algunas ampliaciones en las décadas de los sesenta y setenta. Dicha contienda se vio rebasada y absorbida por un conflicto societal a mayor escala durante la etapa de desarrollismo autoritario: la guerra contrainsurgente, misma que alcanzó su punto más álgido a finales de los setenta e inicios de los ochenta (Torres-Rivas, 2010: 118-142; Álvarez Aragón, 2009; González Orellana, 2007; Equipo Área de Educación FLACSO, 2010; Albizures, 2011; Vilas, 1994; Levenson, 2007).

Luego, la confluencia de factores como la violencia estatal, la mayor concentración en la tenencia de la tierra, los cambios en la producción y el ingreso en las actividades de agroexportación en el marco de las políticas económicas de las décadas de los sesenta y setenta, produjo el desplazamiento de fuerza de trabajo proveniente de zonas rurales hacia las ciudades, especialmente la capital del país (Vilas, 1994: 65-67; PREALC; Bastos, Camus & Pérez Sáinz, 1992: 9-15). Lo anterior sumado a la poca capacidad de absorción del mercado laboral urbano provocó la emergencia de un segmento diverso de trabajadores, nombrado por la literatura como informales, que se insertaron especialmente en actividades de baja productividad orientadas a la subsistencia sin acceso a garantías laborales o reconocimiento de derechos (PREALC, 1986; Pérez Sáinz, 1998b; Pérez Sáinz, 2014).

En este segmento desprotegido del mercado laboral urbano, se encontraban inserciones en condición de dependencia, como el empleo doméstico, un nicho feminizado y en el que suelen reproducirse formas coloniales y racistas en las relaciones entre empleador(a) y empleada (Cumes, 2014). En este escenario era posible encontrar inserciones temporales, de alta rotación e inestabilidad como ocurre con obreros de la construcción (Medina, 2007) y las actividades por cuenta propia en el comercio y servicios que se ejercía de forma individual o en el formato de

trabajo familiar³⁵. El perfil de esta fuerza de trabajo solía ser de bajos niveles educativos y origen maya (Camus, 2000).

Por supuesto, y como se ha expuesto en el apartado anterior, persistió el tipo de inserción en actividades históricamente deslaborizadas y desalarizadas en la producción agroexportadora, aunque su peso relativo se contrajo frente al empleo formal e informal urbano (PREALC, 1986: 75; Vilas, 1994: 63-64). Emergieron fenómenos como el desempleo abierto y las migraciones internacionales como mecanismos de ajuste del mercado laboral, especialmente en el marco de crisis económicas (PREALC, 1986: 57-66 y 96-97).

En suma, los procesos económicos y políticos acaecidos a partir de la segunda mitad del siglo XX en Guatemala configuraron un mundo laboral complejo, heterogéneo y polarizado en el que menos de la mitad de la fuerza de trabajo activa accedía a empleos con garantías laborales (Pérez Sáinz, 1996: 74 y 125). En tanto, en el otro extremo se encontraban los contingentes de trabajadores agrícolas e informales urbanos en cuya experiencia de inserción ocupacional se reproducían las heredadas jerarquías racializadas que perpetuaban su explotación intensiva sin el reconocimiento de derechos Ciudadanía Laboral (Bastos, Camus & Pérez Sáinz, 1992; Vilas, 1994: 63-64; Casaus Arzú, 1992: 303). Esta estructura segmentada ha persistido hasta la actualidad, pero se ha sumado la precarización de los espacios antes protegidos y la contracción del empleo formal.

3.3 Precarización en los limitados espacios de protección laboral

Durante la década de los ochenta, Guatemala experimentaba una doble coyuntura. , un cambio global en la orientación del capitalismo y cuya consigna principal era la apertura de las economías locales -Modernización globalizada- (Pérez Sáinz, 1996). Por otra parte, La situación de derechos humanos agravada durante la primera parte de la década de los ochenta generó una enorme presión

³⁵ El escenario laboral urbano de ciudad Guatemala ha estado plagado de pequeños comercios como la venta de tortillas elaboradas a mano por mujeres jóvenes, ventas ambulantes de dulces y golosinas atendidos por niños o adolescentes y, en los mercados de ventas de hortalizas y alimentos puestos llevados por mujeres adultas o familias. El denominador común es que casi siempre se ha tratado de personas de origen indígena (Camus, 2000; Bastos, Camus & Pérez Sáinz, 1992).

internacional que se tradujo en sanciones políticas y económicas para el Estado de Guatemala. Derivado de ello las élites económicas y militares reelaboraron su alianza pactando una transición a la democracia y a los gobiernos civiles de manera tutelada (McCleary, 1999).³⁶ Es este el contexto en el que se produjeron una serie de transformaciones en la sociedad y el Estado guatemalteco que tendrían impacto en la reconfiguración de las relaciones laborales.

En primer lugar, se produjo la transición política hacia la democracia electoral, esta consistió en la renovación de las instituciones. Particularmente significativo fue el diseño y adopción de una nueva constitución en 1985, en la que se consignaron una serie de derechos civiles y políticos -incluido el de sindicalización-, cuestión que abrió la puerta a la reactivación de la participación y organización social. Se promulgó la separación e independencia de poderes, cuestión que se buscaba fuera garantía del fin del autoritarismo. No obstante, persistió la guerra contrainsurgente y el país vivió momentos de inestabilidad política³⁷ que dificultaban la realización de las reformas económicas y burocráticas que ordenaba el Consenso de Washington. Así, hubo que esperar casi una década para que concluyeran las negociaciones de Paz y la firma de los Acuerdos entre el gobierno y las organizaciones insurgentes para implementar en pleno las Políticas de Ajuste Estructural (Torres-Rivas, 2010).

En segundo lugar, en el plano económico se planteó un modelo de liberalización basado en la inversión privada nacional y extranjera (Pérez Sáinz, 1996). Considerando que este viraje se produjo en un contexto de crisis mundial que afectó los precios de los productos agrícolas tradicionales -café, banano, azúcar, algodón-, la consecuencia fue la transformación de la economía nacional. Así cobraron mayor peso las actividades orientadas a la exportación de productos no tradicionales agrícolas y no agrícolas; el turismo y las remesas generadas por la migración internacional, esto último además favoreció la expansión del sector financiero. En consideración

³⁶ Los sectores militares pasaron de la Doctrina de Seguridad Nacional -propia de la lógica contrainsurgente de la Guerra Fría- a la Tesis de Estabilidad Nacional. La premisa básica era que *la política sería la continuidad de la guerra por otros medios*, tal como lo planteó el general Héctor Gramajo (1995) en el texto “De la guerra a la guerra: la difícil transición política en Guatemala” (1995).

³⁷ En 1993 un presidente civil –Serrano Elías- realizó un autogolpe de Estado –buscaba neutralizar a su oposición en el congreso-. La gestión de la crisis permitió el retorno a la institucionalidad formal, la instalación de un gobierno de transición –que contaba con la legitimidad social- y el recomienzo de los procesos electorales en 1995 (McCleary, 1999).

de algunos autores, Guatemala transitó del modelo agroexportador hacia uno basado en los servicios y la industria maquiladora (Guerra Borges, 2006; Segovia, 2004). Luego, en las primeras décadas del siglo XXI cobraron impulso las llamadas *industrias extractivas* de explotación intensiva del suelo y los recursos naturales -minería, petróleo, hidroeléctricas y biocombustibles-, éstas particularmente tienen un fuerte componente de capitales transnacionales (Moreno & Salvadó, 2017).

La tercera transformación fue la del Estado en términos de su fisonomía, composición del aparato burocrático y sus formas de intervención, bajo la consigna de reducir su tamaño y el gasto, se operativizaron varias modalidades de privatización de bienes y tercerización de servicios públicos, legando funciones estatales en actores privados (González-Izás, 2012: 33; PNUD, 2010: 64). De tal cuenta que se sentaron las bases para un Estado pequeño en su burocracia y presupuesto, ineficaz e ineficiente en su acción (Torres-Rivas, 2010: 85). Adicionalmente, en un clima de democracia, con un flujo importante de recursos de cooperación internacional para la transición y con miras a la consolidación del proceso de paz³⁸, se produjo el inicio de un fenómeno de *oenegización* de la política social. Ésta fue orientada a garantizar únicamente mínimos de sobrevivencia y consumo básico –el lenguaje de la pobreza-. En ese marco, las organizaciones de la sociedad civil, bajo la consigna de concretar “modelos alternativos de desarrollo” o compensar la ausencia del Estado, creyeron conveniente sustituirlo en sus funciones, con lo cual se instaló una lógica que deslindaba al mismo de sus responsabilidades básicas para con la población (González-Izás, 2012: 36-40).

Los cambios descritos reconfiguraron el mundo del trabajo y acotaron aún más los espacios de protección al empleo y la Ciudadanía Laboral existentes en el país. Por ejemplo, las directrices de reducción del gasto, la privatización de bienes estatales y la tercerización de servicios del Estado tuvieron impacto negativo en el empleo público en términos de reducir sus dimensiones, pero

³⁸ Los Acuerdos de Paz firmados entre la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) y el gobierno de Guatemala fueron doce, incluyendo los de cese al fuego y el cronograma de implementación. Los acuerdos sustantivos contenían una serie de directrices de política pública en materia económica, agraria, educativa, reconocimiento de pueblos indígenas, reasentamiento de poblaciones desarraigadas, esclarecimiento histórico, papel del ejército, reinserción de militantes de las organizaciones guerrilleras, participación política y ciudadana, seguridad y derechos humanos. El supuesto es que estos guiarían la agenda del país a partir de este momento.

especialmente en el deterioro de sus condiciones laborales³⁹. Por otra parte, las políticas de liberalización económica atrajeron inversiones hacia las nuevas actividades productivas descritas anteriormente, y a las que se les benefició con una serie de exenciones fiscales y laxos controles que han allanado el camino a la flexibilidad laboral e incumplimiento de derechos en el sector privado (Argueta, 2008), en muchos casos readecuando formatos de relaciones de trabajo que se asemejan o complementan con las del modelo latifundista de origen colonial como se ha señalado en los apartados anteriores.

Es decir, lo que aconteció como proceso de precarización en el contexto de Guatemala fue el repliegue paulatino y *de facto* de los derechos de Ciudadanía Laboral, sin que necesariamente se reformara la legislación específica. A pesar de la apertura política, con el repliegue del empleo protegido se debilitó el sindicalismo (González-Izás, 2012: 14; Torres-Rivas, 2010: 60), cuestión que además se suma a la dislocación experimentada por el movimiento sindical debido a la persecución, violencia y represión de casi cuatro décadas de gobiernos militares contrainsurgentes (Levenson, 2007; Albizures, 2011). En virtud de ello, se plantea que este deterioro de las condiciones laborales ha sido débilmente contestado por los(as) trabajadores(as) o bien ha sido disputado de manera fragmentada por gremios o sectores. En este sentido, el Magisterio de Educación Primaria resulta un caso paradigmático, razón por la cual esta investigación profundiza en su análisis.

Apuntes sobre el carácter de las relaciones laborales en Guatemala (reflexiones finales del capítulo)

El propósito de esta investigación ha sido analizar, a partir del caso específico del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria, los procesos de precarización laboral que se han

³⁹ En las últimas décadas la proporción de empleados públicos en la Población Económicamente Activa (PEA) Ocupada ha sido fluctuante, pero ha mostrado una tendencia hacia su disminución. Por ejemplo, en 1981 era de 8.2%, en 1986/7 descendió a 6.6% y en 1989 repuntó a 7.4% (Pérez Sáinz, 1996: 119). Luego, en 2012 representó el 5.3% y en 2017 el 6.0% (INE, 2012: 10; INE, 2017: 29). Adicionalmente habría que considerar los cambios en las condiciones laborales. Por ejemplo, según datos del Informe de Desarrollo Humano (INDH) referidos a los empleados administrativos del Organismo Ejecutivo, para el año 2000 quienes estaban contratados en las modalidades temporal o por servicios profesionales sin garantías laborales representaban cerca del 0.6%, pero en 2009 alcanzaron la proporción de 11.3% (PNUD, 2010: 75).

producido en Guatemala en las últimas décadas. En este sentido debe precisarse que aun cuando se trata de una tendencia global que afecta a los mercados laborales en todo el mundo, es un proceso que se manifiesta de forma distinta y tiene implicaciones diferentes según cada contexto. Para comprender estos matices es necesario conocer y comprender las bases históricas de organización del trabajo en cada sociedad.

Como se ha mostrado en este capítulo, el universo de relaciones laborales en Guatemala tiene una raíz profunda de dominación colonial basada en una jerarquía racial que inferioriza a la población indígena de origen maya, y que en tanto fuerza de trabajo ha justificado su intensiva explotación e incluso, aún en el marco de los procesos de modernización capitalista le ha negado a la mayoría aquello que Castel (1998) ha llamado la condición proletaria que conllevaría, al menos, un intercambio mediado por el salario. Por esta razón es que han persistido formas de vinculación laboral no salarizadas y la asunción de la Ciudadanía Laboral ha sido siempre incompleta. El legado de este esquema ha sido una impronta de segmentación de la fuerza de trabajo que sistemáticamente se polariza entre un sector pauperizado sin acceso a derechos y otro que sí ha gozado del reconocimiento de garantías laborales, que tampoco son plenas sino se encuentran bajo tutela.

En un contexto como el descrito, las excepciones a la Ciudadanía Laboral, como desde el capítulo anterior se ha llamado a la ausencia de derechos en el empleo, no son algo enteramente novedoso. Entonces, en el momento histórico actual en el que se ha agudizado y generalizado la tendencia al deterioro de las condiciones laborales, en Guatemala se han producido tres procesos. En primer lugar, han persistido relaciones de trabajo sin reconocimiento del estatuto laboral asalariado y la inexistencia de garantías, como ocurre con las actividades de subsistencia -en zonas urbanas y rurales- y las agrícolas tradicionales de agroexportación.

En segundo lugar, han surgido nuevos espacios de inserción, vinculados con las actividades productivas que emergieron en el marco de la liberalización económica iniciada en las últimas décadas de siglo XX -exportaciones no tradicionales, industrias extractivas, maquilas, servicios-,

y en los que se han actualizado formatos de relaciones laborales que provienen del modelo latifundista agroexportador que data del siglo XIX, sin reconocimiento alguno de derechos⁴⁰.

En tercer lugar, con la reformulación de actividades ya existentes, donde otrora se accedía a Ciudadanía Laboral -como las que hasta ahora habían sido de carácter estatal-, se ha reducido el acceso al empleo protegido. Y cuando en éstas se han ampliado las oportunidades de inserción ha sido bajo formatos de flexibilización o incluso que desconocen el estatuto de relación asalariada, por tanto, se anula *de facto* el reconocimiento de derechos.

En rigor, cuando se hace referencia a precarización laboral, se trata de este tercer proceso, porque -como señala Castel (1998)- en los otros ámbitos o actividades económicas nunca se ha protegido o ciudadanizado a los(as) trabajadores(as). Sin embargo, esto tiene un impacto en el universo laboral guatemalteco en general porque refuerza las exclusiones históricas y profundiza las desigualdades sociales. En un contexto de tan extendida desprotección laboral, las inserciones que permiten acceso a derechos en el empleo se convierten en nichos de privilegio -acaparando recursos escasos-, por lo mismo están continuamente asediados y amenazados por una tendencia histórica generalizada a desconocer la Ciudadanía Laboral en el país.

⁴⁰ Esto coincide con lo que Pérez Sáinz ha llamado el “laboratorio de la precariedad” para América Latina, asociado al trabajo agrícola como la prefiguración de las formas contemporáneas de flexibilidad y explotación laboral (2014: 175).

Capítulo 4. Entre la tutela y el reconocimiento de derechos: Trayectoria histórica del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala (1871-1984)

Introducción del capítulo

En Guatemala, las garantías laborales, al igual que otros aspectos de la ciudadanía, nunca han sido universales ni definitivos. El acceso y ejercicio de estos derechos ha derivado de procesos sociales en el que han intervenido multiplicidad de factores. Los alcances de los derechos laborales en términos del contenido, las instituciones garantes y los sujetos titulares de los mismos han diferido según la correlación de fuerzas entre actores en cada momento y contexto.

En sentido de lo anterior, desde una perspectiva histórica, aquí se analiza el devenir de la ciudadanía laboral en el caso particular del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala, se trata de uno de los pocos y acotados sectores sociales que han gozado de las garantías del empleo protegido en la sociedad guatemalteca. El documento sienta las bases y expone los antecedentes del núcleo central de la investigación. Teniendo en cuenta el carácter y las orientaciones del Estado guatemalteco y el proyecto económico impulsado por éste (ver capítulo 3), en este capítulo se reconstruye su accionar en el ámbito educativo, porque ello ha configurado la naturaleza y condiciones del trabajo docente. En segundo lugar, se describe el campo laboral y profesional del Magisterio en términos de las delimitaciones que lo definen y configuran, es decir las barreras de acceso a la ocupación y profesión, la función de los títulos o credenciales educativas para el ejercicio de ésta, así como los procedimientos de ingreso al empleo docente. Y, en tercer lugar, se detallan los contenidos y alcances de los derechos o garantías a los que ha sido posible acceder en y desde este campo profesional, las características de la organización y acción colectiva del gremio. La articulación de estos elementos permite reconstruir los rasgos de la Ciudadanía Laboral en distintos momentos.

El capítulo ha sido organizado en tres grandes apartados que corresponden a los períodos temporales en los que se ha establecido el análisis sobre el campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala. El primer apartado aborda el período de 1871 a

1944, que corresponde a la fundación del Estado-nación guatemalteco y en el que se desarrolla el proyecto liberal de inserción capitalista. Es cuando, bajo un discurso modernizador, se institucionaliza el sistema educativo nacional y surge la docencia como una ocupación dependiente de la administración centralizada del Estado -todavía sin garantía o protección laboral alguna-. En el segundo apartado se reconstruye el período de 1944 a 1954, durante el cual se institucionalizó la profesión docente y fueron regulados, por primera vez, los derechos laborales en general y para el magisterio en particular. Siendo el gremio un actor central del proceso y un aliado del proyecto democratizador a través de la educación de los gobiernos revolucionarios. En el tercer apartado se aborda el período de 1954 a 1984, en el que se despliega el proyecto anticomunista y el Estado adopta rasgos autoritarios y violentos. La educación se convirtió en herramienta para disciplinar a la población, y los derechos laborales fueron restringidos.

Este recorrido temporal permite observar que la ciudadanía laboral en este campo profesional particular ha transitado un camino sinuoso que, lejos de ser lineal y ascendente, muestra un desarrollo pendular entre su expansión y constricción.

4.1 Surge una ocupación: docencia sin profesión ni derechos (1871-1944)

A partir del surgimiento del Estado-nación guatemalteco, la educación cobró un papel relevante en términos del ordenamiento social porque además de constituir una vía de construcción de la nación, representó una forma de clasificación de la fuerza de trabajo de cara al proyecto económico productivo: los que se instruían, los que no se instruían, quienes más adelante se instruían para conducir las instituciones y quienes debían instruirse para producir. Como fue el Estado el agente centralizador de la actividad educativa, de éste dependió el surgimiento y desarrollo de la ocupación docente, así como la definición de quiénes podrían cumplir esa función. Además, durante este período la docencia se encontró bajo fuerte tutela y sin reconocimiento de derechos laborales y estatuto profesional. No obstante, esta es la etapa en la que empezó a surgir una identidad gremial colectiva y los primeros intentos de organización sindical.

a. Estado-nación, modernización e inserción capitalista: el proyecto liberal y la educación

El proyecto económico liberal consistió en la inserción a la economía capitalista a través de un modelo agroexportador basado en la actualización de prácticas coloniales que permitieron la concentración de la tierra y la explotación intensiva de la fuerza de trabajo indígena. Éste tuvo su correlato político en un Estado autoritario y militarista, con un modelo político de ciudadanía restringida asentada en la segregación étnica y el tutelaje (Taracena Arriola, 2002). En ese contexto se institucionalizó el sistema educativo nacional, cuyas orientaciones seguían las directrices del proyecto económico y político descrito.

Los discursos modernizadores planteaban la necesidad de ‘civilizar’ a los indígenas, como condición previa a reconocerles “plena” ciudadanía. Este objetivo debía cumplirse a través del aprendizaje del castellano, la alfabetización y el cambio de costumbres – enseñarles a vestir al modo ‘occidental’ y hábitos de ‘higiene’-. Algunos sectores consideraban necesario enseñarles técnicas para mejorar la productividad de su trabajo en el Campo Magisterial. Por supuesto que ambas cuestiones debían lograrse a través de la educación. Otros sectores no consideraban esto algo verdaderamente necesario y querían disponer sin ninguna mediación de la fuerza de trabajo indígena, expresión radical del racismo y autoritarismo que estuvo en la base de la fundación del Estado guatemalteco (Taracena, 2002: 210-212). En tanto, el propósito atribuido a la educación dirigida a poblaciones no indígenas y urbanas era el de adquirir conocimientos y habilidades para ser ciudadanos (AVANCSO, 1998: 21).

Al calor de los dilemas descritos -educar o no educar, educar para civilizar a unos y ciudadanizar a otros- surgieron las instituciones que dieron vida al sistema educativo nacional. Los antecedentes de este fueron los procesos de instrucción que estaban a cargo de la iglesia católica durante la colonia y las escuelas municipales que datan de la legislación de 1835. No obstante, fue hasta los primeros años del período liberal que se creó la Secretaría de Instrucción Pública –supeditada al Ministerio de Relaciones Exteriores-, específicamente en 1872. Luego, en 1875 se promulgó la Ley Orgánica de Instrucción Pública Primaria y en 1879 la Ley General de Instrucción, para este período se promulgaron otras dos versiones de esta última -1927 y 1935- (González Orellana, 2007: 223 y 227).

A partir de la legislación, los gobiernos liberales buscaron centralizar la actividad educativa. Se ratificó la existencia de la Dirección General de Instrucción Pública, misma que tenía a su cargo las estadísticas, la administración y orientación técnica de la educación. Las escuelas existentes pasaron a cargo directo del Estado y varios de los edificios expropiados a la iglesia fueron convertidos en centros educativos. En términos del espíritu de la educación, se promulgó el carácter laico, gratuito y obligatorio (AVANCSO, 1998). Así también, se establecieron los distintos niveles del sistema que comprendían la primaria elemental (1° a 3° grado), primaria complementaria (4° a 6° grado), secundaria y superior. (González Orellana, 2007: 226-227). Tal parece que el nivel educativo que se logró esquematizar con mayor claridad fue el primario y sólo la primaria elemental fue declarada obligatoria.

A pesar de sostener un discurso modernizador y universalista sobre la educación, la acción educativa tenía un carácter acotado⁴¹. A través de ésta se institucionalizó la diferenciación social que estaba en función del proyecto económico. En primera instancia, desde la legislación inicial de la década de los setenta del siglo XIX se establecieron disposiciones específicas sobre educación rural, en virtud de las cuales los dueños de fincas estaban obligados a establecer escuelas en el interior de estas unidades productivas para los hijos de los trabajadores –esto con frecuencia era incumplido, pero tampoco era sancionado de manera efectiva-. También se normaba el empleo de fuerza de trabajo infantil en ‘trabajos domésticos, agrícolas e industriales’, no se prohibía (González Orellana, 2007: 226). Esta misma normativa establecía la diferenciación por género: “(...) la educación de la mujer trata de labores de su sexo y economía doméstica” (Decreto 182 de 1871 citado por Levenson, 2013: 12). Luego, en 1898 se crearon las escuelas nocturnas para la población adulta e infantil de las áreas urbanas que debían trabajar durante el día. En ese mismo año fue creado el Instituto Agrícola de Indígenas con el propósito de formar personal que retornara al ámbito rural para cumplir con funciones de instrucción básica y técnica –éste sólo funcionó

41 Según Torres-Rivas (2010) el mayor gasto en el presupuesto del Estado siempre fue el militar. Por ejemplo, en el presupuesto general de la nación de 1873, el rubro asignado al Ministerio de Guerra era el 43% y el del Ministerio de Instrucción Pública era el 4% -solamente el 9% era destinado al pago de la deuda-. Luego, para 1883 el 53% del presupuesto era destinado a pago de deuda, el 15% para el gasto militar y el 0.04% para educación. Comparativamente, en una década el presupuesto destinado a la educación pasó prácticamente a ser 375% más bajo que el militar.

durante dos años-. En 1935 se estableció una diferencia entre ‘Escuelas de Castellanización y Alfabetización’ –específicas para población indígena- y ‘Escuelas primarias’ (González Orellana, 2007: 267-268; Argueta, 2011).

En términos de cobertura, este sistema educativo recién institucionalizado tuvo un período de expansión durante las últimas tres décadas del siglo XIX –los primeros del régimen- y un período de paralización o incluso decrecimiento hacia la década de los treinta del siglo XX –preludio de la crisis del régimen-. Esto se refleja en algunos datos recuperados sobre matrícula inicial por año en el nivel primario –la mayor parte de las escuelas eran públicas, es decir que eran financiadas por el Estado-⁴²:

Tabla 4.1
Matrícula inicial por año en el nivel primario

Año	Estudiantes inscritos^a
1866	8,074
1874	20,528
1887	50,851
1900	54,700
1926	103,879
1936	83,478

Fuente: elaboración propia con datos tomados de González Orellana (2007), Torres-Rivas (2010) y Taracena Arriola (2002).

^a González Orellana consigna que el número de escuelas en 1866 era de 248, en 1874 eran 541 y en 1901 eran 1,132 públicas –sólo 23 eran complementarias y las demás elementales- y 50 privadas

En esta sección se ha mostrado el surgimiento del sistema educativo guatemalteco, cuyas características estaban en función del proyecto económico y el modelo político. De ello que la acción estatal en educación no fuera precisamente una prioridad y que aquella que se realizaba coadyuvara a la segregación étnica y la institucionalización de múltiples desigualdades sociales. Lo cierto es que a pesar de los limitados alcances de la educación durante este período⁴³, se

⁴² Los datos que consigna González Orellana (2007: 268) para 1901 indican que el 95.8% de las escuelas primarias –entre elementales y complementarias- eran públicas y tan sólo el 4.2% eran privadas.

⁴³ Una aproximación que resulta ilustrativa es la de Levenson (2013: 17) sobre Ciudad Guatemala. Esta autora encuentra que en el Censo de 1880 fueron registradas 9,417 personas entre 7 y 15 años de edad. De este grupo solamente 389 eran considerados estudiantes de primaria que equivalía al 4.13% de la población en ese rango de edad.

institucionalizó un espacio social -la escuela primaria- en el que se realizaba una actividad socialmente necesaria –aprender, aunque fuese un aprendizaje diferenciado-, de ello surgió una actividad -instruir, en palabras del proyecto educativo liberal- de la que se derivó una ocupación – maestro/a de instrucción primaria-. Es decir, este es el antecedente directo del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria.

b. Magisterio de Instrucción Primaria: un campo profesional en ciernes

La política educativa de este período dio lugar a una actividad específica controlada por el Estado que, de acuerdo con el rol que tendría en el proyecto político y económico liberal, debía delimitarse y regularse: enseñar. Para comprender el surgimiento del Magisterio como campo profesional y laboral -en este caso y para ese entonces llamado *de Instrucción Primaria*- es necesario examinar dos cuestiones. La primera, la institucionalización del título o credencial de maestro(a) que, hipotéticamente, funcionaría como una barrera o condición de acceso a la ocupación (Collins, 1979). La segunda, los rasgos de las relaciones que se establecieron en el empleo docente.

Debe enfatizarse que cuando se impulsó la expansión de la educación primaria no existía un perfil profesional especializado, de tal cuenta que el proceso para establecer una regulación al ejercicio de la ocupación docente se produjo en paralelo a través de dos vías. La primera fue la utilización de la figura de “maestro empírico”. Se trataba de personas con distintos niveles formativos que no contaban con un título como tal, podían ser estudiantes de escuelas normales o secundaria, con primaria completa o que al menos pudieran leer y escribir-. Se les autorizaba ejercer la docencia después de someterse a exámenes de aptitud y salud, debían presentar cartas de recomendación de personas de confianza del régimen (Akú Ramírez, 2011: 35-36).

La segunda vía fue la instauración de escuelas normales adscritas al nivel medio o secundario en donde formalmente se otorgaba el título de maestro(a) de instrucción primaria. Inicialmente la formación normalista estuvo orientada exclusivamente a varones –década de los setenta del siglo XIX- y en una segunda etapa se crearon escuelas exclusivas para señoritas a partir de la década de los ochenta del siglo XIX. La lógica territorial de ampliación de esta oferta formativa fue la apertura de escuelas en la capital y posteriormente, en seis de las principales cabeceras departamentales del

país, en un proceso que duró cerca de cinco décadas. Sin embargo, en la década de los treinta del siglo XX, bajo la dictadura de Jorge Ubico, varias escuelas normales fueron cerradas con argumentos sobre limitaciones presupuestarias, aunque fue una medida de represión política debido a que desde estos centros educativos emanaba una fuerte oposición al régimen, tanto del estudiantado como de los claustros docentes normalistas (González Orellana, 2007: 235-245).

Para ingresar a una escuela normal el requisito básico ineludible era haber cursado la primaria completa. Otros requerimientos variaron a lo largo del período, como el de la edad –al inicio se requería un mínimo de 16 años y un máximo de 20, unos años después el mínimo era de 14-. La preocupación por la vocación siempre estuvo presente, al punto que el ‘mal carácter’ podía ser considerado un inconveniente para ejercer la docencia (González Orellana, 2007: 236-240)⁴⁴.

Establecer en qué consistiría el proceso de formación docente no fue fácil, durante las últimas décadas del siglo XIX se dieron muchos cambios, algunas veces en nombre de criterios pedagógicos y en otras simplemente respondían a criterios pragmáticos⁴⁵. Así encontramos en esta fase momentos en que el proceso para la obtención del título duraba tres años, otros en los que duraba cinco años y otros en los que variaba en función de si se habilitaba para dar clases tanto en la primaria elemental como en la complementaria o sólo en la primera. Incluso la formación normalista llegó a combinarse con el ciclo básico o de cultura general –tres años posteriores a la primaria y anteriores al bachillerato en ciencias y letras-. En algún momento se fusionó la especialidad para la instrucción primaria con la formación de docentes para secundaria –

⁴⁴ Akú Ramírez documenta el caso de un estudiante que se fugó de la escuela –eran internados- porque deseaba volver a su pueblo (2011: 31). Según la autora, éste es uno de varios casos en los que los estudiantes estaban en las escuelas normales en contra de su voluntad. En aquel momento, más que una cuestión individual, inscribirse era una decisión que tomaban las familias junto con autoridades locales que enviaban a sus hijos a la capital o cabeceras departamentales para formarse como maestros.

⁴⁵ Durante el período se realizaron al menos tres congresos pedagógicos en los que se abordaron aspectos de filosofía, contenido y condiciones de la educación -1893, 1923 y 1929-. En este mismo sentido también se promovió –mediante becas del Estado- que varios maestros salieran al extranjero a estudiar y especializarse en cuestiones educativas para que volvieran al país para asesorar al gobierno –entre estos participó Juan José Arévalo, quien en el siguiente período histórico se convertiría en presidente- (González Orellana, 2007). Estos eventos y acciones eran parte de un ejercicio a través del cual se pretendía perfilar el proyecto educativo nacional, al mismo tiempo que establecían un campo especializado de saberes y prácticas que prefiguraba los contenidos que definirían a la docencia como profesión. También estos espacios se convirtieron en lugares de encuentro que fueron constituyendo una identidad colectiva que se tradujo, posteriormente, en organización gremial.

especializados por áreas de conocimiento-. En la lógica de diferenciación de la educación se prefiguró la apertura de escuelas normales rurales, pero no llegaron a funcionar durante este período. se establecieron las llamadas escuelas de preceptores, donde se otorgaba oficialmente la credencial a ‘maestros empíricos’⁴⁶. Se dieron varios intentos para hacer funcionar una Escuela Normal Superior para formar maestros que formarían a los maestros de primaria o impartirían docencia en secundaria (González Orellana, 2007: 236-281).

Las políticas de formación de docentes de este período se caracterizaron por ser personalistas, sin planificación e inerciales. A lo anterior se sumaría la militarización del sistema educativo en el nivel medio –uniformes, prácticas físicas y con armamentos-, en el intento de ampliar este tipo de formación, en las primeras décadas del régimen se instituyó la política de otorgamiento de becas. Si bien el criterio para obtener este beneficio era no poseer medios económicos para cubrir gastos de matrícula y manutención, había que sortear el requisito de haber completado el ciclo de instrucción primaria. Todo esto habría tenido impacto en el perfil de quienes adquirieron la credencial profesional en esos años -sectores medios urbanos y élites regionales no indígenas- (Akú Ramírez, 2011: 36-43).

Como consecuencia de lo anterior, en términos laborales, era un ámbito étnicamente segregado. En este sentido, Argueta plantea que fueron ladinos quienes asumieron el rol pedagógico de ‘enseñar’ a los indios y por tanto se convirtieron en maestros (2011: 164). De manera complementaria, Taracena Arriola (2002) plantea que, por la forma en que se organizaron las relaciones y estructura social, eran precisamente ladinos quienes podían acceder a posiciones asalariadas y retribución monetaria.

No obstante, la trascendencia de la ocupación docente como un horizonte de inserción laboral, uno de los principales problemas que enfrentaron los gobiernos liberales fue la ‘escasez’ de maestros. Por ejemplo, para 1927 había en el país 728 maestros graduados y 2,856 empíricos en servicio (González Orellana, 2007: 207 y 346). El problema no era la falta de titulación, sino que una

46 Las escuelas de preceptores estaban dedicadas a otorgar la credencial de magisterio de instrucción primaria a quienes ya ejercían la docencia, pero con carácter empírico. La concepción del docente como preceptor está relacionada con un paradigma pedagógico en el que la actividad de enseñar implicaba tutelar al sujeto que aprende.

proporción considerable de quienes adquirirían la credencial profesional estaban fuera de servicio, pues no deseaban asumir plazas en áreas rurales, aldeas o pueblos distantes, con privaciones materiales y sin acceso a los servicios que podía proveer el espacio urbano ni al estilo de vida al que, probablemente, aspiraba alguien que hubiese obtenido un título. Algunos incluso prefirieron ingresar a la universidad y continuar sus estudios⁴⁷. Para compensar este fenómeno, la reticencia de retornar a la ruralidad, los gobiernos intentaron establecer la obligatoriedad para estudiantes normalistas becados de incorporarse al servicio docente como empleados estatales al finalizar su proceso formativo y adquirir el título. El impacto de la medida fue limitado (Akú Ramírez, 2011: 44).

La renuencia para ingresar al empleo docente estaba relacionada con las condiciones laborales ofrecidas y con las perspectivas de ingresos monetarios bajos (González Orellana, 2007: 270). Además, había un problema con la falta de pagos, inclusive esto ocurría desde antes que el gobierno central asumiera el cargo de las escuelas municipales (Taracena Arriola, 2002: 211).

Para solventar el problema de falta de docentes, el gobierno tomó distintas medidas en varios momentos. En primer lugar, como se ha mencionado antes, pervivió en el tiempo la disposición de autorizar y promover a maestros empíricos para ocupar las plazas en las escuelas. Y, en términos generales, se mantuvo un criterio flexible en cuanto al requisito del título para ejercer la docencia, pues incluso se empezó a permitir que aquellos que lo habían adquirido sólo para impartir clases en la primaria elemental lo hicieran también en la complementaria. La segunda prescripción que se dictaminó fue trasladar el pago de los maestros bajo la responsabilidad de los dueños de fincas, al mismo tiempo que les obligaban a abrir escuelas en sus propiedades. Pero la norma de la apertura de escuelas no era cumplida, por tanto, tampoco la responsabilidad del pago de maestros (González Orellana, 2007: 273-291).

A pesar de las medidas citadas, el problema de la ‘escasez’ no conseguía resolverse. Frente a este escenario, el Ministro de Educación de 1927 decidió promover la Ley Orgánica y Reglamentaria

⁴⁷ Desde el congreso pedagógico de 1923, la credencial profesional fue equiparada con la del bachillerato y permitía el ingreso a la universidad en carreras relacionadas con la labor educativa. Esta medida estuvo asociada a la preocupación por mejorar la formación académica del magisterio (González Orellana, 2007: 273).

del Personal Docente de la República (Decreto 938): “(...) cuyo objeto era formar varias categorías entre los maestros según sus aptitudes y tiempo de servicio, con el fin de estimular su labor mediante mejores salarios” (González Orellana, 2007: 277). La ley nunca fue aprobada y este ordenamiento no llegó a operar, aunque es un antecedente en términos de regulación de carrera, la mejora de las condiciones y el reconocimiento de derechos laborales.

En los últimos años del período liberal la situación en el magisterio era crítica y profundamente desigual. El salario para quienes enseñaban en las zonas rurales era de 7 quetzales y para quienes se encontraban en escuelas urbanas era de 33 quetzales. Ninguno contaba con algún tipo de protección por accidentes o salud. No tenían garantía de estabilidad y podían ser despedidos(as) o trasladados(as) contra su voluntad.⁴⁸ Tenían prohibición de organizarse y su labor estaba completamente vigilada, inclusive los exámenes de los estudiantes eran realizados por jurados nombrados por las juntas locales de educación que respondían a las directrices del gobierno central. Quienes infringieran las normas y el control establecido podían ser encarcelados y sometidos a vejámenes (González Orellana, 2007: 397). Es decir, la docencia era una ocupación tutelada, por tanto, no había reconocimiento de garantías y cualquier atisbo de búsqueda de autonomía o reclamo de derechos era contestado con represión, pero esto último no era un rasgo exclusivo de la situación de quienes se dedicaban a la instrucción primaria.

El legado de este período es el surgimiento de la ocupación docente como una actividad subordinada, pues había que trabajar para un empleador -el Estado-, pero aún sin el estatuto de profesión en tanto no se había constituido un colectivo que se adjudicara el monopolio del conocimiento necesario para realizar la actividad socialmente necesaria de enseñar (Collins, 1979). Aunque se creó la credencial profesional como un intento de institucionalización de barreras y regulación del ejercicio de la docencia, no tuvo un efecto concreto. En primera instancia porque, los procedimientos para ingresar a los puestos de empleo docente eran personalistas y predominaban las recomendaciones de confianza de quienes eran cercanos a los gobiernos -

⁴⁸Por ejemplo, el gobierno de Jorge Ubico (1931-1944), en el contexto de la crisis económica mundial que inició en 1929, optó por una política de austeridad fiscal y para reducir los gastos del presupuesto decidió despedir principalmente a maestras bajo el argumento de que el matrimonio les garantizaba ser mantenidas económicamente por su cónyuge (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 13).

dictatoriales y autoritarios-. También porque persistió la contratación de maestros empíricos, sin título ni formación especializada. Y, en tercer lugar, porque quienes obtenían el título tenían reticencias a incorporarse al servicio docente dados los bajos salarios.

En otro sentido, las diferencias entre quienes laboraban en zonas rurales y urbanas marcaron una impronta de desigualdad dentro de la misma ocupación: la heterogeneidad de las condiciones de trabajo y la estratificación por ingresos. Destaca en algunos momentos la aplicación de normas que excluyeron a las mujeres de la docencia en tanto ocupación asalariada.

Adicionalmente, el autoritarismo que impregnaba el universo de relaciones sociales en el país constituyó un obstáculo difícil de sortear para lograr la organización colectiva que permitiría, por una parte, la construcción de la identidad profesional, y por otra, la unidad gremial en tanto sujetos laborales para reivindicar derechos -que aún no estaban reconocidos por las normas jurídicas del Estado guatemalteco-.

c. El atisbo de un sujeto laboral que exige derechos

Hasta aquí no puede afirmarse que durante este período existiera un campo profesional del Magisterio de Primaria, si bien había surgido una actividad laboral concreta, el trabajo político en torno a su regulación y control apenas comenzaba. Es decir, aún no se conformaba una entidad colectiva que reclamara el monopolio de los saberes en torno a la ocupación, y en virtud de lo cual participara del control en el ingreso y acceso a los puestos disponibles. Siguiendo la propuesta teórica elaborada para esta investigación, se puede afirmar que aún no se había constituido el Campo Profesional del Magisterio (Abbot, 1988; Collins, 1979; Murphy, 1988; Dubar, 1998).

Debe recordarse que, a partir de este período, a diferencia de otras ocupaciones, el magisterio comenzó a ejercerse como una actividad laboral en condición de dependencia –no de forma liberal como en el caso de médicos o abogados-, y el principal empleador era el Estado, del cual además emanaban las principales instituciones que fueron definiendo el contenido y naturaleza de la ocupación. En este momento comenzó a surgir una distinción entre dos tipos de acción colectiva en el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria -sindical y gremial-.

Los primeros indicios de organización en el magisterio se registran durante las primeras décadas del siglo XX. Así, en Ciudad Guatemala en 1916 surgió la Sociedad de Maestros y en 1918 la Sociedad de Educadores de Quetzaltenango⁴⁹. En ocasión de los Congresos Pedagógicos, surgieron iniciativas de conformación de organizaciones definidas en términos de una relación laboral, es decir ya no sólo como un gremio de actividad específica con carácter mutualista sino como empleados subordinados a una entidad patronal. Así se han encontrado registros del Sindicato de Profesores en 1923 y del Sindicato de Maestros de la Educación de 1929 (Yagenova, 2006; Valencia, octubre 2010). El cambio en el carácter de las organizaciones del magisterio parece haberse confirmado en el Congreso Pedagógico de 1929: "(...) no faltó inquietud en los maestros por mantenerse dentro de una organización que pudiera salir de la función meramente técnica y les permitiera luchar por la defensa de sus particulares intereses, centrandose como eje de sus preocupaciones, la promulgación del escalafón del magisterio" (González Orellana, 2007: 281). Cabe anotar que esta efervescencia pro-sindical, la reflexión sobre la condición de trabajadores en una relación de subordinación laboral frente a una patronal -en este caso el Estado- estaba influida y permeada por las ideas comunistas, anarquistas y anarcosindicalistas que circulaban en América Latina y Centroamérica en estos años (Lucas Monteflores, 2011).

En 1931, con el ascenso del que sería el último dictador del período liberal -Jorge Ubico-, fueron prohibidas las organizaciones sindicales, incluidas las de maestros (Valencia, octubre 2010). Luego, bajo el argumento de crisis económica, ocurrió que: "(...) redujo el gasto público, disminuyó sueldos y salarios del sector público, incluyendo los del magisterio, en 50% y prohibió permanentemente cualquier tipo de aumento salarial" (Yagenova, 2006: 21). Estas cuestiones marcaron el inicio de un proceso de confrontación entre el magisterio organizado y el Estado, que se expresó a través de varios hitos. Por ejemplo, en 1933 algunos maestros promovieron una publicación que enunciaba su descontento en el diario El Imparcial. Frente a esto el gobierno respondió clausurando el editorial, encarcelando a los articulistas y destituyendo a los docentes involucrados y afines al posicionamiento expresado (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 17).

⁴⁹ Estas organizaciones se regían legalmente por la Norma de las Sociedades de Gremios de 1893.

Las animadversiones entre magisterio y gobierno se exacerbaban en los últimos años del régimen. Los(as) docentes enfrentaban un escenario de salarios bajos -con importantes brechas entre quienes laboraban en zonas urbanas y rurales- e intenso control político. El gobierno emitió prohibición de trabajo a mujeres casadas, fomentó intriga y división entre colegas –incluso con prácticas de espionaje-, cerró escuelas normales y militarizó las que aún quedaban abiertas. Paralizó la inversión en infraestructura educativa y la asignación de plazas estuvo mediada por intercambios políticos y personalismo. Los intentos de organización colectiva y las iniciativas de los(as) docentes continuar con su formación académica fueron vetadas bajo amenazas de flagelación y cárcel (Yagenova, 2006: 16-22). Todo ello dificultaba la consolidación del gremio en tanto actor colectivo y en su capacidad para disputar sus condiciones laborales y salariales.

En 1944, el gobierno de Ubico buscó reducir la tensión social a partir de decretar un aumento salarial para los trabajadores del Estado en un intento por conservar su lealtad, en tanto la alianza entre latifundistas y militares hacía crisis y las bases del régimen autoritario mermaban (Torres Rivas, 1987). No obstante, no incluyó al magisterio, esto provocó a los(as) docentes, quienes se movilizaron en reclamo a esta exclusión haciendo un llamado a la desobediencia y a no asistir al desfile militar organizado en ocasión del aniversario del Ejército en el mes de junio. Nuevamente, la reacción del gobierno fue represiva, los líderes fueron encarcelados y los involucrados destituidos. Para este momento, las reivindicaciones eran las siguientes: incremento salarial, aprobación del escalafón, desmilitarización de la educación media e inversión pública en infraestructura educativa. Estas cuestiones les valieron la alianza con estudiantes universitarios y de educación media, a la cual se sumaron otros sectores. De tal cuenta que la movilización social si bien comenzó con el magisterio a partir de un reclamo específico, muy rápidamente escaló hacia una crisis de legitimidad del régimen. La presencia en las calles de distintos sectores sociales fue cada vez más constante⁵⁰ y provocó la renuncia del dictador, después de lo cual se instaló un gobierno de transición (Yagenova, 2006: 22-26; Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 18).

⁵⁰ La manifestación del 24 de junio fue respondida con golpes y balas, fue asesinada por un policía la maestra María Chinchilla, convirtiéndose así en símbolo de la lucha social de ese momento y del magisterio a partir de entonces. En su memoria fue instituido el 25 de junio como el día del maestro en Guatemala.

La organización magisterial se vio inmersa en una coyuntura de transformación política que iba más allá de los intereses gremiales. El 3 de julio de 1944 fue fundada la Asociación Nacional de Maestros –ANM-, que contaba con la participación de docentes de distintos departamentos y localidades además de la capital. Meses más tarde, el General Ponce Vaides, quien estaba al frente del gobierno de transición, intentó convertirse en dictador e implementó medidas de represión tal como lo había hecho su antecesor. En ese contexto, el magisterio organizado se movilizó e hizo un llamado a huelga el 18 de octubre, a éste se sumaron otros sectores incluida una facción del ejército. El resultado fue el derrocamiento del gobierno dos días después y el inicio de una nueva etapa en la vida política del país (Yagenova, 2006: 27).

En resumen, durante el período liberal (1871-1944) se sentaron las bases del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria, pues fueron apareciendo los elementos que habrían de definirlo en sus contenidos, delimitarlo y ordenarlo de acuerdo con las características del contexto (Abbott, 1988; Abbot, 1993).

En primer lugar, con el proyecto político y económico liberal surgió la educación como un ámbito de acción estatal en el que comenzaron a acontecer disputas, desde el debate de a quién enseñar y para qué, pasando por la militarización y los reclamos sobre recursos para infraestructura y salarios, entre otras. Con ello, la actividad socialmente necesaria de enseñar pasó a estar subordinada al Estado -como empleador y regulador- con lo cual comenzó a demarcarse y especializarse la ocupación -niveles educativos, prácticas pedagógicas, títulos, la escuela como lugar de trabajo-.

En segundo lugar, derivado de lo anterior, la docencia se convirtió en un espacio de inserción laboral con características específicas. Dados los rasgos del Estado y el contexto político, se trataba un espacio profundamente tutelado en el que para acceder a una posición dentro de la ocupación docente se requería adhesión al régimen, aunque comenzara a perfilarse la credencial o título no llegó aún a tener la función de barrera laboral para regular el acceso al Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria. Valga recordar la impronta de jerarquización social y étnico-racial que estructuró el sistema educativo desde entonces y que habría de marcar al magisterio como ocupación: principalmente ladinos como docentes, la diferencia entre empíricos y titulados, la heterogeneidad de condiciones entre zonas rurales y urbanas, así como formas de exclusión de

las mujeres en distintos momentos -primero de la educación normalista y luego del empleo asalariado-.

En tercer lugar, se dieron las primeras acciones colectivas e intentos de organización de quienes hasta ese momento fungían como instructores de educación primaria. Es decir, son los atisbos de la conformación de un gremio que encontraría obstáculos en el autoritarismo y unilateralidad del empleador estatal. Es importante señalar que, a pesar de lo anterior, el hecho de que surgieran expresiones de organización gremial dio paso a la confrontación con el Estado para exigir derechos, hasta este momento inexistentes o no reconocidos. Esto le valió a los actores del magisterio la persecución y represión estatal, pero les permitió trazar alianzas con otros actores, y de ahí su participación protagónica en la coyuntura de cambio de régimen estatal.

4.2 Institucionalización de la profesión docente y emergencia de la ciudadanía laboral (1944-1954)

Con la Revolución de 1944 se produjo una reconfiguración del poder y el orden social. La educación se convirtió en la vía privilegiada para impulsar la democratización, de tal forma que los gobiernos del período buscaron ampliar la cobertura en todos los niveles y transformar el modelo pedagógico del sistema educativo, lo que a su vez expandió las oportunidades de inserción laboral. En ese marco, las y los maestros se convirtieron en aliados clave del proyecto revolucionario, tanto por su papel en el sistema educativo como por su participación política activa en la construcción de las nuevas instituciones -se tornaron en intelectuales orgánicos del régimen-, a cambio de lo cual obtuvieron el reconocimiento de su estatuto profesional y de garantías laborales en el empleo. Lo anterior fortaleció al gremio en tanto actor colectivo y vitalizó su dinámica interna, en tanto las discusiones intragremiales estuvieron atravesadas por diferencias de orden político e ideológico que eran reflejo del debate social amplio.

a. Revolución y democracia: educación como vía de construcción de ciudadanía

A partir de 1944, con una movilización social que devino en un cambio de régimen político y proyecto nacional, la educación cobró centralidad y sus propósitos cambiaron de la obediencia del pasado a la democratización de la sociedad (Levenson, 2013: 27-28). El Ministerio respectivo

recibió mayores recursos en comparación con otros. Como se carecía de información confiable para la toma de decisiones, se promovió un censo en 1946 (González Orellana, 2007: 330). La política educativa del régimen se centraba en ampliar la cobertura escolar, implementar un nuevo modelo pedagógico e impulsar la difusión cultural (González Orellana, 2007: 312-315). En este espíritu, dado que pervivieron las orientaciones tutelares hacia las poblaciones indígenas, se promovieron políticas de integración basadas en la lógica de asimilación cultural –castellanización y alfabetización- (Taracena Arriola, 2004).⁵¹

El sistema educativo se organizó entre educación escolar, extraescolar y fundamental. Estas dos últimas, desarrolladas bajo un esquema de educación popular, tenían el propósito de difundir conocimientos y herramientas básicas a toda la población, acelerar el proceso de asimilación de las poblaciones indígenas. Fueron realizadas una campaña masiva de alfabetización –a cargo de un comité nacional-, misiones ambulantes de cultura inicial –en las que se impartían principios básicos de higiene, arte y civismo-, funcionaron núcleos escolares campesinos –emulación de la experiencia boliviana- y se fundó la Universidad Popular –un centro de formación para la clase obrera- (González Orellana, 2007: 320-329).

La política de ampliación de cobertura implicó destinar importantes recursos para infraestructura escolar. Las acciones se orientaron a la apertura de nuevas escuelas, el restablecimiento de escuelas primarias nocturnas que existían desde el período anterior, pero habían sido abandonadas por falta de presupuesto, fundación escuelas de completación para quienes solamente habían estudiado la primaria elemental., se estableció como norma la jornada única, medida que permitía que en un mismo edificio recibieran clases al menos dos grupos escolares. Inclusive se dio libertad para fundar escuelas privadas. Además, se puso particular énfasis en la creación de escuelas en las zonas rurales, tanto oficiales como fundadas dentro de fincas por sus propietarios (González Orellana, 2007: 328-343).

⁵¹ Durante el período se emitieron múltiples normativas y disposiciones legales –entre otras la Ley de Alfabetización-. En 1952 se emitió un proyecto de Ley Orgánica de Educación Nacional, éste nunca entró en vigor, pero su contenido orientó la política educativa en general, durante todo el período siguió rigiendo la de 1935 (Monzón, 1999).

En cuanto al modelo pedagógico, González Orellana explica que: “La reforma de la escuela primaria guatemalteca comprendió tres aspectos: cívico-social, técnico y material” (2007: 345). Se modificaron los métodos de enseñanza y evaluación. La infraestructura fue diseñada para promover la autonomía del aula –escuelas tipo federación- y el aprendizaje científico e integral: bibliotecas, laboratorios, espacios especiales para el desarrollo de actividades físicas, artísticas y manuales. También se promovieron ejercicios de participación ciudadana: autogobierno, cooperativas, periodismo escolar, entre otros.

En lo que respecta al trabajo con las poblaciones indígenas, se implementó un modelo de castellanización basado en el bilingüismo, es decir que la iniciación escolar debía darse en el idioma materno. Es un rubro en el que se le permitió a la iglesia católica incursionar –dados los limitados alcances del Estado-, misma que se involucró a partir de su preocupación acerca de la supuesta difusión ideológica del comunismo (Taracena Arriola, 2004: 197-254).

Todas estas medidas provocaron el aumento de la matrícula escolar en el nivel primario durante el período, aunque nunca se logró cobertura universal.⁵²

Tabla 4.2
Matrícula en Educación Primaria
1944-1954

Sector/tipo escuela	No. Estudiantes		Razón de incremento
	1944	1954	
Oficial – Urbana	66,348	102,468	54.44%
Rural (oficiales-fincas)	58,755 ^a	85,704	45.87%
Privada	10,047	19,927	98.34%
Total	135,150	208,099	53.98%

a Dato para 1946 del censo.

Fuente: elaboración propia con datos de González Orellana (2007)

Los cambios cuantitativos del sistema educativo, particularmente en el nivel primario, significaron una mayor demanda de personal para atender a la población escolar y el incremento de las oportunidades de inserción laboral docente, con lo cual se apuntaló un cambio en el perfil social

⁵² No obstante, este incremento, según declaraciones del presidente Jacobo Arbenz registradas por González Orellana (2007: 344), en 1953 el número de niños en edad de asistir a la escuela primaria que quedaban por fuera del sistema educativo era de 343,564.

de quienes accedían a la ocupación. Los cambios cualitativos replantearon el estatus social y la función pedagógica de la docencia. Estas cuestiones serían clave en la institucionalización del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria.

b. Trazando el tablero: expansión y regulación del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria

Durante esta etapa aumentó la acción educativa del Estado, particularmente esto se reflejaba en el incremento en la matrícula escolar en primaria, en los procesos de educación popular y extraescolar -tal es el caso de la campaña de Alfabetización-. Es en ese contexto que se disparó la demanda de personal especializado en la labor docente, y ello reiteraba la necesidad de regular y controlar esta actividad. Es decir, se generó una dinámica de ‘trabajo político’ en torno al establecimiento de las barreras para el ejercicio profesional, los procedimientos de ingreso al empleo específico y de ascenso en la carrera (Collins, 1979).

En lo que respecta a la constitución de barreras o fronteras para ejercer la docencia destacó el impulso a la profesionalización a través de la formación normalista. Con ello se buscaba instituir el título o credencial educativa como el recurso principal para acceder a la ocupación de maestro(a), cabe anotar que se trató de un proceso paulatino e incompleto. También se buscaba dotar de contenidos y orientaciones a la actividad docente. El rol que el nuevo régimen otorgaba a la figura de los(as) maestros(as) era central pues eran los(as) llamados(as) a “combatir la ignorancia” del pueblo. De ello que su formación fue declarada en la nueva Constitución como una actividad que debía ser realizada preferentemente por el Estado (Akú Ramírez, 2011: 46). En virtud de lo anterior, era necesario elevar el nivel académico de quienes se formaban para ejercer docencia y de quienes ya la ejercían.

El propósito fundamental atribuido a la educación era la formación ciudadana. Es así como, una de las primeras medidas establecidas por el gobierno fue la desmilitarización de los centros educativos de nivel medio, incluidas las escuelas normales. Enseguida se buscó establecer un ambiente democrático en el que tuvo lugar la participación y organización estudiantil, y al igual que en la escuela primaria, se promovieron los ejercicios de autogobierno (González Orellana, 2007: 351).

Al mismo tiempo se reabrieron las normales cerradas por la última dictadura militar y se fundaron nuevas, tanto en la capital como en los departamentos. La modalidad de escolarización se regularizó y homologó, se ingresaba al finalizar los 6 años de escuela primaria y consistía en 3 años de secundaria y 2 años de formación profesional. Con el propósito de intensificar las experiencias pedagógicas se establecieron escuelas de aplicación adscritas a las normales y escuelas experimentales en las que se ensayaban distintos métodos didácticos (González Orellana, 2007: 347-350).

En esta etapa se concretó la formación específica para maestros(as) rurales. La particularidad de la misma radicaba en que su orientación no era exclusivamente pedagógica sino técnica, el propósito fundamental era que este tipo de docentes luego de graduarse acudieran a las zonas rurales –a donde regularmente los docentes titulados(as) no deseaban ir- e impartieran conocimientos que permitieran elevar la productividad agrícola de la fuerza de trabajo en el ámbito rural y que estuvieran dispuestos a trabajar en las condiciones materiales precarias de las escuelas en esas áreas. En ese espíritu se fundaron dos escuelas de este tipo, dirigidas especialmente a poblaciones indígenas. La primera fue la Normal Rural No. 1 “Dr. Pedro Molina” fundada en 1945 en Chimaltenango, y que constituye un símbolo de la educación rural en el país. La segunda fue la Escuela Normal Rural de Occidente (ENRO) fundada en 1951 en Totonicapán (González Orellana, 2007: 337-338).

Con esta medida se institucionalizaba un rasgo de heterogeneidad en el magisterio, que, si bien ya se hacía presente desde el período anterior, ahora se remarcaba la distinta naturaleza de la educación rural en virtud de los requerimientos del esquema económico-productivo, y por tanto la necesidad de una formación diferenciada para quienes ejercerían la docencia en estas zonas. También se reafirmaba el perfil étnico de este tipo de docentes, indígenas fundamentalmente. Al principio, la formación de las Normales Rurales consistía en un período escolarizado de dos años. La población estudiantil era en su mayoría de maestros empíricos de distintas partes del país – varones- a quienes se les ofrecía mantener el pago de su salario a cambio de incorporarse a la escuela, por lo que funcionaba como nivelación profesional (González Orellana, 2007: 331-334;

Akú Ramírez, 2011: 49)⁵³. A partir de la reforma agraria de 1952 la formación de maestros rurales cobró mayor relevancia, dada la orientación productiva de este tipo de formación (Akú Ramírez, 2011: 53).

Fueron fundados Institutos Normales Nocturnos en la capital y en algunas cabeceras departamentales. La población objetivo de estos centros eran personas adultas que, una vez finalizado el nivel primario en las escuelas de completación, desearan continuar estudiando y maestros ‘empíricos’ que deseaban obtener el título. Varios de estos centros estaban a cargo de distintas facultades de la universidad pública y funcionaban como escuelas de aplicación para quienes se formaban para ejercer la docencia en el nivel medio (González Orellana, 2007: 353-354). Otra modalidad de nivelación implementada fue la promulgada en el Reglamento de Estudios Libres y de Capacitación y Nivelación de 1946 que establecía que estos podían realizarlos maestros empíricos, quienes tuvieran el título de preceptores o de maestras de párvulos. Esto permitía obtener el título de Magisterio de Educación Primaria sin el requerimiento de asistir a clases regulares (Akú Ramírez, 2011: 49).

Con el objetivo de elevar el nivel académico en el magisterio, se tomaron medidas concretas en cuanto a la formación universitaria. Así, se fundó la Facultad de Humanidades en la que se ofrecían profesorado especializados y orientados a la docencia en el nivel medio. Al equipararse el magisterio con el bachillerato se dio paso a los(as) egresados(as) para inscribirse en carreras universitarias distintas de la docencia (González Orellana, 2011: 352 y 399)⁵⁴. debe mencionarse que el propio gremio magisterial desarrolló de forma autónoma procesos para la mejora de su práctica docente –bibliotecas, revistas especializadas, una editorial propia-. (González Orellana, 2011: 348 y 399).

⁵³ Akú Ramírez (2011: 48-49) señala que para esto se contó con el apoyo técnico y financiero del gobierno de los Estados Unidos a través de la Fundación Inter-Americana, provenía de un convenio con el gobierno de Ubico y que fue renegociado. Previo a su apertura se convocó a un congreso de maestros rurales, mayoritariamente indígenas. La autora infiere que esta fue una acción realizada para legitimar la política más que para incluir de manera efectiva al magisterio pues en la nueva Normal Rural no fue contratado ningún maestro indígena.

⁵⁴ La disposición que al respecto se dio durante el período liberal habilitaba a quienes obtenían el título de magisterio para inscribirse en la universidad, pero sólo en aquellas carreras orientadas a la docencia. Cabe recordar que el proyecto de la Facultad de Humanidades fue cancelado por Jorge Ubico en la década de los treinta. El incremento en el número de graduaciones ejerció presión sobre la matrícula en el nivel superior.

Una aproximación a los datos de la matrícula en magisterio puede ofrecer un panorama al respecto del ritmo de crecimiento de este sector profesional:

Tabla 4.3
Matrícula en Escuelas Normales
1944-1954

Sector/tipo escuela	No. Estudiantes		Razón de incremento
	1944	1954	
Oficial	1,861 ^a	7,098 ^b	281%
Privada	902	3,381	275%
Total	2,763	10,479	280%
a El número de escuelas normales era de 13.			
b El número de escuelas normales era de 22.			

Fuente: elaboración propia con datos de González Orellana (2007)

A los anteriores datos debe agregarse que en 1944 se graduaron 170 maestros(as), en 1953 fueron 467 -27 de los cuales eran rurales-. Los gobiernos revolucionarios se habían impuesto una meta de graduación de 500 maestros(as) por año, de haberse dado ese ritmo constante, al final del período se habría generado un contingente de 5,000 mil nuevos docentes (González Orellana, 2007: 315).

En lo que respecta a los procedimientos de ingreso al empleo docente, es necesario considerar que al inicio del período los gobiernos enfrentaron “escasez” de maestros(as). Esta problemática se intentó resolver a partir de varias medidas. En primera instancia, buscaron atraer a titulados que no ejercían la docencia a través del aumento salarial en la ocupación -cuestión que era una reivindicación de quienes sí estaban en servicio-. Y persistió la contratación de ‘maestros empíricos’ bajo condición de profesionalizarse (González Orellana, 2007: 332)⁵⁵.

Adicionalmente, se emitió un reglamento especial que obligaba a los(as) recién graduados a prestar servicio durante los primeros tres años inmediatos a la finalización de sus estudios. En esta normativa se estableció que debían iniciar carrera en escuelas de cabeceras municipales o en escuelas rurales, pues la idea era promover un cambio en cuanto a la localización del personal

⁵⁵ Según datos registrados por Yagenova (2006: 182), en 1952 había cerca de 7,500 maestros en servicio, de los cuales más de la mitad eran empíricos.

docente. Podían solicitar su traslado a las cabeceras departamentales al término de los primeros tres años y a la capital después de cinco años de servicio. De tal cuenta que la movilidad geográfica podría ser considerada como parte de los procesos de ascenso (González Orellana, 2007: 401).

Por otra parte, una de las reivindicaciones planteadas por los(as) maestros(as) desde antes de la caída del anterior régimen fue la eliminación de los personalismos y la corrupción en los nombramientos y despidos. En respuesta, durante este período se establecieron procesos centralizados de contratación. A partir de ello fue directamente el Ministerio de Educación la entidad encargada de emitir los nombramientos. El gremio demandaba que el perfil de los(as) maestros(as) a contratar cumpliera con las características requeridas por las vacantes y estuvieran inscritos(as) dentro del escalafón⁵⁶. Vale anotar que la Ley de Escalafón (Decreto 469 del 18 de diciembre de 1947), una de las principales reivindicaciones del gremio, regulaba el aumento periódico de salarios por méritos, capacidad y tiempo de servicio. Desde 1949 se establecieron ciclos de conferencias pedagógicas a las que los(as) maestros(as) podían asistir de forma voluntaria, era una modalidad de formación continua. Una manera de incentivar la participación en estos espacios era ofrecer certificaciones, y esto tenía un peso específico en el escalafón (González Orellana, 2007: 399-402).

Por primera vez se institucionalizaron criterios y barreras para el ejercicio de la docencia, se establecieron procedimientos de ingreso al empleo especializado y normas para el ascenso y carrera docente. El gremio se erigió como un actor con voz autorizada y participó en la demarcación del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria. El hecho de constituirse en un importante aliado político de los gobiernos del período hizo posible el surgimiento de las instituciones que dieron vida al Campo Profesional específico. Lo descrito se relaciona con lo

⁵⁶ A pesar de las intenciones del nuevo régimen de dotar de una lógica meritocrática y una racionalidad burocrática a los procesos de incorporación al empleo docente, se generaron resistencias por parte de los actores que durante el régimen liberal habían controlado estos espacios. Precisamente, Zamora (2010: 155-162) ha registrado como las élites locales de Quetzaltenango -católicas y criollas- que formaban parte de la burocracia educativa durante las dictaduras liberales se mostraron reticentes a las nuevas políticas y actores, por ello desplegaron una serie de estrategias para evitar perder su poder y el ejercicio de su *padrinazgo* para otorgar las plazas, incluida la conformación de un sindicato local en oposición al STEG, en el que participaban maestros(as) simpatizantes del proyecto revolucionario y pretendía tener alcance nacional.

planteado por varios actores respecto del surgimiento de actores colectivos interesados en el monopolio y resguardo de las barreras a las ocupaciones (Collins, 1979; Parkin, 1979).

No obstante, este escenario de expansión y regulación del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria, hacia 1952 empezó a ser palpable un problema de desempleo y desvinculación entre los(as) docentes especializados(as). Según Yagenova (2006: 182), a esa fecha, más de la mitad de los 7,500 docentes en servicio eran empíricos, mientras 2 mil graduados con título no tenían plazas docentes. Al parecer, esta situación fue motivo de pugnas entre empíricos y titulados.

Es decir, la institucionalización y expansión del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria estuvo atravesado por lógicas contradictorias. La alianza que se estableció entre docentes y los gobiernos revolucionarios les permitió a los segundos a los operativizar las políticas educativas del proyecto nacional que enarbolaban, en tanto al gremio magisterial le concedió la posibilidad de establecer su monopolio sobre la ocupación docente.

Sin embargo, el hecho de que pervivieran las contrataciones de maestros empíricos y que miles de titulados(as) comenzaran a quedar fuera el empleo docente, hizo de éste un proceso trunco e incompleto en virtud del cual el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria adquiriría ciertos rasgos específicos: un espacio de muy limitadas oportunidades de inclusión y en el que la desvinculación profesional estaría siempre presente, ya no por autoexclusión como ocurría en el período liberal. El Campo Magisterial empieza a definirse también por los que quedan fuera de la ocupación a pesar de cumplir con los requisitos para ejercerla.

c. Docentes como aliados del proyecto revolucionario: paradigma de la ciudadanía política y laboral

Los(as) maestros(as) fueron actores centrales en el cambio de régimen. Ya en 1944 había surgido la Asociación Nacional del Maestros (ANM) que inicialmente se había concentrado en reivindicaciones gremiales y educativas, pero enseguida se sumó a demandas más amplias de carácter político como la renuncia de los dictadores. Tal era la centralidad del rol político del

magisterio que la Asamblea Nacional Constituyente de 1945 estuvo conformada por 53 diputados, de los cuales 23 eran maestros. Esto era una muestra del estatus del que gozaba el magisterio en aquel momento, una especie de élite intelectual (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010).

Es así como, se produjo un pacto entre el nuevo régimen y el gremio magisterial que se expresó en la propia Constitución: “Corresponde al magisterio reservar e intensificar la dignidad connatural a la persona de los niños y los jóvenes, y al Estado, dignificar económica, social y culturalmente al maestro” (Artículo 80 citado por González Orellana, 2007: 399). Lo anterior se explica tanto por la renovada lógica del Estado –con un proyecto de desarrollo nacionalista y de políticas de bienestar en general- como por la relación que el gremio estableció con los gobiernos durante el período: “(...) los gobiernos revolucionarios le ampliaron sus conquistas, sobresaliendo entre ellas la Ley de Escalafón que daba a la docencia un carácter profesional; las prestaciones derivadas del Código de Trabajo y la Ley de Seguridad Social” (2007: 398).

Producto de este nuevo pacto societal, y del especial lugar que el magisterio tenía en el proyecto revolucionario, la docencia se convirtió en una profesión con protección en el empleo y garantías laborales. De manera específica, la Ley de Escalafón garantizó la estabilidad en el cargo y el amparo en el desempeño de sus labores –por ejemplo, se estableció un estipendio especial para quienes trabajaran en localidades con “climas adversos” (zonas rurales)-. Éste aplicaba a escuelas públicas y privadas (González Orellana, 2007: 399-400). En tanto trabajadores asalariados accedieron a la seguridad social, gozando de atención en caso de enfermedad, embarazo o accidentes y contaban con la cobertura de servicios funerarios en caso de fallecimiento. Contaban con licencias o permisos con opción a goce de sueldo que eran regulados por el Ministerio –como empleador- por motivo de incapacidad médica –cogestionadas con el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS)-, estudios en el extranjero y actividad sindical. También se implementó un Reglamento de Cátedra que otorgaba libertad docente, por tanto, mayor control sobre el proceso de trabajo. Finalmente, se restituyó el derecho de organización, es decir que se legalizó el sindicalismo (González Orellana, 2007: 401-404).

Conviene señalar que los rasgos que adquirió el empleo docente eran una excepcionalidad en el contexto guatemalteco en dos sentidos. En primer lugar, porque nunca en la historia del país se

habían regulado las relaciones laborales en sentido de otorgar y garantizar derechos a los trabajadores. En segundo lugar, porque el magisterio fue de los pocos sectores sociales que accedieron a estas condiciones, aún en esta coyuntura de aspiraciones democratizantes.

En cuanto al sindicalismo y la organización gremial, cuestión clave en el ejercicio de la ciudadanía laboral, debe enfatizarse que expresaban la constitución de una identidad en torno a la profesión y al hecho de ser maestros(as), especialmente en primaria pues en múltiples ocasiones buscaron diferenciarse de quienes ejercían la docencia en secundaria. Sin embargo, lejos de ser homogéneo, el gremio magisterial no pensaba ni actuaba unívocamente. Las dos entidades paradigmáticas fueron El Colegio de Maestros -organización de carácter mutualista- y el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG). Ambas surgieron en 1945, reflejaban dos posturas difíciles de conciliar en el gremio en aquel momento. Respectivamente, estaban quienes consideraban la docencia un apostolado y quienes enfatizaban en la relación laboral que implicaba. Los segundos promovieron la transformación de la Asociación Nacional de Maestros (ANM) en sindicato. Los primeros se opusieron y se separaron del grupo pro-sindical, generándose una de las primeras rupturas internas (Yagenova, 2006: 38; Álvarez Aragón, 2009: 14).

Dentro del STEG, se generaron otras rupturas, fundamentalmente asociadas a la participación de algunos dirigentes en partidos políticos y en la dinámica electoral, así como sus pretensiones de declarar el apoyo oficial del sindicato a determinados candidatos en los dos procesos electorales llevados a cabo durante el período –específicamente a Arévalo y Árbenz-. El trasfondo ideológico de las disputas internas es que existía un sindicalismo de corte comunista –ligado al Partido Guatemalteco del Trabajo (PGT)- y un sindicalismo anticomunista –ligado a sindicatos de Estados Unidos-. En un intento por zanjar estas diferencias se establecieron dos acuerdos internos básicos: a) aquellos miembros que ocuparan cargos dentro del gobierno o algún partido no podrían ocupar cargos a lo interno de la organización⁵⁷ y b) no hacer política partidista o electoral dentro de las

⁵⁷ Uno de los dirigentes de la ANM fundada en 1944 era el maestro de origen nicaragüense Edelberto Torres, quien había sido expulsado del país por Ponce Vaides y retornó al país cuando triunfó la Revolución de Octubre. La Junta Provisional de Gobierno lo había nombrado Inspector General de Educación. Asimismo, el primer secretario general del STEG fue Víctor Manuel Gutiérrez, fundador del Partido Revolucionario Obrero Guatemalteco (PROG) –intentó convertirlo en partido magisterial- y a su disolución se incorporó en 1952 como miembro del PGT (Yagenova, 2006: 35; Valencia, octubre 2010; Álvarez Aragón, 2009: 14).

actividades del sindicato o en el desempeño de sus funciones como docentes. El incumplimiento de estos acuerdos mantuvo vivo el conflicto interno (Yagenova, 2006: 41-51; Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 18).

Las diferencias a lo interno del gremio se veían reflejadas en la naturaleza de sus reivindicaciones en el plano laboral, en unos casos los unirían y en otros los separarían. Por ejemplo, la demanda por la restitución en sus cargos de los docentes destituidos por Ubico y Ponce Vaides se confrontaba con la demanda de algunos sectores de destituir a los ‘traidores’ –aquellos que habían realizado labores de espionaje para los gobiernos dictatoriales-. Quizá lo que logró mantener la unidad fue la lucha por la aprobación de la Ley de Escalafón y en años posteriores la defensa frente a otros sectores ante las intenciones de reformarla (Yagenova, 2006: 75-80; Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 18)⁵⁸.

Con respecto a la relación con el gobierno, si bien era buena, no se trataba de una alianza incondicional. Por una parte, como se ha señalado antes, el magisterio organizado apoyó las medidas de política educativa e incluso algunos de sus miembros se involucraron en temas como la reforma agraria, el código de trabajo y mantuvieron una postura anti golpista. Por otra parte, fueron críticos del actuar de agentes gubernamentales como cuando en 1947 se movilizaron para presionar al Congreso para aprobar la Ley de Escalafón y en 1953 denunciaron el bloqueo de recursos por parte del Ministerio de Educación para la campaña de alfabetización. fueron importantes las movilizaciones de 1951 y 1952 en reclamo por la falta de pago de salarios. En todas estas ocasiones lograron que tanto el Ejecutivo como el Legislativo atendieran sus demandas, demostrando que tenían capacidad de presión y negociación (Yagenova, 2006: 75-208; Equipo de Educación FLACSO, 2010: 25)⁵⁹.

⁵⁸ En 1948 la Facultad de Humanidades llegó a solicitar que se reformara la Ley de Escalafón para permitir que sus egresados fueran integrados al escalafón y se eliminara la obligatoriedad de haber ejercido como docente en primaria para poder ejercer en el nivel medio. También quienes enseñaban artes reclamaban un reconocimiento en el escalafón. El STEG mantuvo postura de defender lo estipulado en la Ley aprobada en 1947 y, para fortalecer sus alianzas internas, propuso incluir dentro del escalafón a los maestros ‘empíricos’ bajo condición de que se ‘profesionalizaran’ –la ley aprobada contemplaba su desplazamiento por parte de titulados- (Yagenova, 2006: 96-97).

⁵⁹ En 1945 habían conseguido el usufructo de un edificio en el que instalaron la Casa del Maestro –sede del sindicato- donde tenían una biblioteca propia y desarrollaban actividades culturales para el beneficio de los miembros (Equipo Área de educación FLACSO, 2010: 17; González Orellana, 2007: 404-406).

Cabe destacar que aun cuando sus movilizaciones y reivindicaciones eran de carácter gremial, lograron mantener el apoyo de distintos sectores sociales, especialmente de trabajadores. Valga mencionar que el sindicalismo magisterial jugó un papel central en la articulación del sindicalismo a nivel nacional. Impulsaron la creación de la Central General de Trabajadores de Guatemala (CGTG) y fue un maestro quien promovió la creación de la Confederación Nacional Campesina (Valencia, octubre 2010). Junto a otras organizaciones fundaron en 1947 el Comité Nacional de Unidad Sindical (CNUS) en el que participaban sindicatos, gremios, ligas campesinas y empleados públicos –en esta última sección estaba el STEG- (Yagenova, 2010: 95). El sindicato magisterial era el único con presencia en todo el país (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 24).

En suma, el gremio magisterial fue partícipe en la definición de la institucionalidad de los derechos y garantías que fueron reconocidas en este período. Este protagonismo, la alianza estratégica con los gobiernos y su participación en el proyecto revolucionario, lo convirtieron en el ejemplo paradigmático de la ciudadanía laboral y política. Las disputas ideológicas y diferencias programáticas internas son un indicativo de la complejidad que entrañaba la constitución de una identidad gremial, a pesar de lo cual lograron unidad en cuestiones clave relativas a su estatuto profesional y condiciones laborales como docentes de primaria.

En virtud de los rasgos que adquirió el Estado y la relación de éste con la sociedad durante este breve período –la década de 1944 a 1954-, la impronta de expansión de las políticas educativas, el rol central que tuvieron los maestros como agentes del proyecto revolucionario y el gremio como actor colectivo en la vida política del país, fue el momento propicio para la institucionalización del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria, aunque el proceso tuvo limitados alcances.

A partir de este período, el empleo docente en primaria se convirtió en el paradigma de la Ciudadanía Laboral en Guatemala permitiendo el acceso a la protección laboral, seguridad y social, además que como gremio fue un actor clave en el desarrollo del sindicalismo a nivel nacional. Incluso sus diferencias y disputas ideológicas internas fueron un ejercicio de pluralismo político en el contexto de una sociedad que aspiraba a la democratización de sus relaciones.

4.3 Entre la tutela y la represión: Ciudadanía Laboral restringida

Con el golpe de Estado de 1954 fueron anuladas o disminuidas muchas de las instituciones y políticas desarrolladas por los gobiernos de la década inmediata anterior, los de la Revolución de 1944. Para el caso del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria, eso significó una contracción de los espacios de inserción laboral, un debilitamiento del estatuto profesional debido al incremento desordenado de las credenciales y el retorno al personalismo autoritario en los procesos de acceso a plazas docentes. La persecución política y anulación de garantías implicó el debilitamiento de la capacidad de organización y acción colectiva del gremio magisterial.

a. Anticomunismo y desarrollismo autoritario: educación para disciplinar

Con el derrocamiento de Jacobo Árbenz, perpetrado por una alianza de élites económicas y militares contando con el respaldo financiero del gobierno de los Estados Unidos y la participación de diversos sectores sociales de vocación oligárquica, se produjo un recambio en el pacto de dominación y sus actores (Torres Rivas, 2010: 119; González-Izás, 2016: 258-269). El nuevo proyecto nacional, de corte anticomunista, se asentó en dos grandes pilares. En el plano político, en la doctrina de Seguridad Nacional, a partir de la cual se redujeron libertades, se prohibió el sindicalismo y se ilegalizó el comunismo, se intensificó el control de la población, adquiriendo el Estado un carácter contrainsurgente de rasgos terroristas (Torres-Rivas, 2010: 124). En el plano económico, las políticas tuvieron orientaciones tecnocrático-desarrollistas que se inscribían en las directrices de la Alianza Para El Progreso⁶⁰.

⁶⁰ Fue un programa financiado por los Estados Unidos a través de sus agencias y de organismos multilaterales interamericanos que consistía en medidas económicas, políticas y sociales orientadas a contener en América Latina la influencia de la revolución cubana de corte socialista que inspiraba a muchos de los movimientos armados revolucionarios de la época (Coto Monge, 1962).

En ese contexto, las políticas educativas respondían a la necesidad de instruir y disciplinar a la población en el espíritu del proyecto contrarrevolucionario⁶¹. En primer lugar, dismantelaron varias de las estrategias impulsadas durante el período revolucionario: la campaña de alfabetización, las misiones ambulantes de cultura inicial y suprimieron la enseñanza de las artes y las publicaciones auspiciadas por el Estado. También cerraron centros educativos -especialmente escuelas normales- (González Orellana, 2007: 411-412). En segundo lugar, implementaron el adoctrinamiento en contenidos anticomunistas y nacionalistas en todo el sistema educativo. En este sentido, como la iglesia se había convertido en importante aliada e impulsora de estas ideas, fue clave la reincorporación de la educación religiosa a los programas de estudios (González Orellana, 2007: 411-412; Monzón: 1999: 77-95). En tercer lugar, en tanto la educación debía cumplir con el objetivo pragmático de tecnificar a la fuerza de trabajo con un mínimo de escolaridad, establecieron una estrategia focalizada de atención a la alfabetización y nivel primario. Los mayores esfuerzos y recursos se encaminaron al Proyecto para la Extensión y Mejoramiento de la Educación Primaria (PEMEP). El principal propósito era dotar de infraestructura a nuevas escuelas en las zonas rurales e indígenas (Taracena Arriola, 2004: 220-227; Menéndez, 2002: 201-202).

El modelo educativo impulsado por el PEMEP consistía en sumar escolarización básica y proyectos productivos:

“Ese proyecto lo iniciamos en el ’69. Nos dijeron que era muy bueno, nos cambiaron la metodología. Con un método de lectura y escritura, y uno que se llamaba ‘método de resolución de problemas a través de proyectos’. [En las escuelas piloto] Teníamos un proyecto de hortalizas, de conejera, de pollos de engorde, agrícola-pecuarios y artes industriales”

(Entrevista 18C. Moscoso, Javier. 26 de septiembre de 2016).

⁶¹ Incluso su diseño respondía a la necesidad de transformarse en un modelo tecnocrático de gestión pública. Fueron aprobadas tres versiones de la Ley Orgánica de Educación Nacional -1956, 1966 y 1976-, las dos primeras correspondían a los cambios Constitucionales –ordenamiento que declaraba ilegal el comunismo-. Destaca en estos instrumentos la paulatina incorporación de la lógica de diagnóstico de la situación educativa y planificación de las intervenciones de política, así como el desarrollo de un organigrama institucional del Ministerio de Educación. La incorporación del país a las dinámicas económicas regionales implicó que en algún momento se incorporara el planeamiento en el diseño y gestión de la política educativa, con el acompañamiento y financiamiento de otros países, Estados Unidos especialmente (González Orellana, 2007: 416-424 y 430).

En términos de cobertura, en este período se registró una ampliación de limitados y contradictorios alcances. Por ejemplo, al modificar el esquema de alfabetización, anulando las campañas y estableciendo una estrategia por promotores, ocurrió que entre 1963 y 1973 el analfabetismo disminuyó 2.2% entre la población ladina y aumentó en la misma proporción entre la población indígena. En 1968, sólo el 3% de la población indígena analfabeta asistía a los programas. Para mediados de la década de los setenta más de la mitad de la población total mayor de 7 años era analfabeta. Entre 1975 y 1985 se construyeron 1,623 nuevas escuelas de nivel primario, cerca del 95% localizadas en zonas rurales. Persistía la obligatoriedad legal de los dueños de fincas de construir escuelas dentro de sus propiedades, pero esta medida con frecuencia era incumplida (Taracena Arriola, 2004: 227-229).

Tabla 4.4
Matrícula en Educación Primaria
1964-1980

Área	No. Estudiantes			Razón de incremento
	1964	1972	1980	
Rural	136,460	267,309	418,101	95.88% y 56.41%
Urbana	226,271	326,526	408,512	44.31% y 25.10%
Total	362,731	593,835	826,613	63.71% y 39.20%

Fuente: elaboración propia con datos de Monzón (1999)

A pesar del incremento registrado en la matrícula del nivel primario, para 1964 la tasa de cobertura total era de 38%, siendo de 74% en zonas urbanas y apenas 21% en zonas rurales. Luego, la cobertura total para 1972 era de 46%, siendo de 72% en zonas urbanas y 32% en zonas rurales (Monzón, 1999: 131). Para 1980 sólo el 50% de la población entre 7 y 14 años asistía a la escuela primaria (González Orellana, 2007: 435). Sumado a este escenario, durante la tercera etapa de este período (1978-1984), se desplegó la estrategia de “tierra arrasada”⁶² dirigida hacia las zonas rurales, cuestión que mermó la implementación de las políticas educativas y redefinió la política estatal hacia las poblaciones indígenas en términos de violencia masiva (Taracena Arriola, 2004: 231).

⁶² “Tierra arrasada” hace referencia a una táctica militar que consiste en aniquilar los medios de vida de la base social del enemigo. En Guatemala fue llevada a cabo por el Ejército bajo el supuesto de que las comunidades indígenas respaldaban y colaboraban con los grupos armados revolucionarios.

Es decir, en esta nueva etapa, el crecimiento inercial y limitado de la matrícula en primaria, probablemente acotó, aun más que antes, los espacios de inserción laboral en el magisterio. Adicionalmente, la violencia y el control político impusieron otras restricciones para acceder y permanecer en el empleo docente.

b. La captura del Magisterio: desorden, escasez de oportunidades y arbitrariedad en el campo profesional y laboral

Durante este período, las principales políticas educativas para el nivel medio hicieron énfasis en la formación técnica, multiplicando las opciones de titulación⁶³. En el sistema educativo se institucionalizó la separación formal de dos ciclos -educación básica o secundaria y diversificado o vocacional-. Y la estrategia de cobertura se dio a través del impulso al negocio de la educación privada y por cooperativa⁶⁴ (Monzón, 1999: 73-77). En el marco de los proyectos de Alianza para el Progreso y sus propósitos económico-productivos, se fundaron nuevas escuelas normales orientadas a la población de las zonas rurales (Akú Ramírez, 2011: 64-68)⁶⁵.

⁶³ Se institucionalizó el Bachillerato por Madurez como una alternativa de completación de la educación media para población adulta (González Orellana, 2007: 443) y fueron clausurados los Institutos Normales Nocturnos (Menéndez, 2002).

⁶⁴ Los institutos por cooperativa que funcionan con financiamiento tripartito –Estado, comunidades y municipalidades-. Estos funcionan desde la segunda mitad de la década de los setenta.

⁶⁵ Se fundaron dos escuelas normales rurales y dos regionales. De estas últimas, una fue la Escuela Normal Centroamericana “Sor Encarnación Rosal” Durante este período recibió estudiantes becados(as) de los países centroamericanos, aunque funcionó hasta 2014 solamente graduó a una promoción con estas características (González Orellana, 2007: 441; Martínez, 2013). Dado el contexto político, este tipo de establecimientos fueron militarizados. Paradigmático es el caso de la Escuela Normal Rural No. 1 “Pedro Molina” fundada en 1945 y ubicada en La Alameda, Chimaltenango. Esta fue ocupada desde 1981 y hasta 2003 por militares que instalaron un destacamento. Esto implicaba la experiencia de vigilancia y control permanente, así como el acoso sexual hacia estudiantes. Las relaciones entre autoridades de la Escuela y del destacamento oscilaban entre la tensión y la colaboración según la simpatía política de quien dirigiese la escuela (Akú Ramírez, 2011: 63).

Cuadro 4.1**Organización del Sistema Educativo Guatemalteco^a**

Nivel educativo	Subnivel	Estructura
Preprimaria	N/A	Párvulos 1 a 3
Primaria	N/A	1o. a 6o. grados
Educación Media	Ciclo básico o de cultura general	1o. a 3o. grados
	Diversificado o vocacional	4o. a 5o. grados (Bachillerato) 4o. a 6o. grados (magisterio, perito, seretariado) 4o. a 7o. grados (magisterio de educación musical y para el hogar)

^a Desde 1963, consignado en el Decreto 153. Planes de Estudio. No se incluye el universitario porque no está bajo responsabilidad del Ministerio de Educación

Fuente: elaboración propia con base a González Orellana (2007: 424-425)

En el caso del Magisterio de Educación Primaria: "Entre los años 1955 y 1964 fueron autorizados tantos colegios privados para formar maestros de educación primaria, que el asunto principió a preocupar a las autoridades correspondientes por la forma espontánea y desordenada en que venía sucediendo" (Menéndez, 2002: 418). Las medidas anteriores tuvieron implicaciones para el Campo Magisterial en dos sentidos. Por un lado, se redujo el peso relativo de la matrícula de la carrera en relación con otras opciones formativas. Pero, por otro lado, se incrementó el número neto de matriculados en la carrera de magisterio en el país.

Tabla 4.5
Matrícula educación media en porcentajes
1965-1981

Carrera	No. Estudiantes			
	1965	1972	1977	1981
Magisterio Urbano	41.5	29.4	32.2	26.3
Magisterio Rural	2.1	2.4	2.4	1.3
Otras carreras	56.4	68.2	65.4	72.4
Total	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia con datos de Monzón (1999)

Tabla 4.6
Matrícula en Escuelas Normales
1965-1981

Tipo de magisterio	No. Estudiantes				Razón de incremento entre cada medición
	1965	1972	1977	1981	
Urbano	3,148	7,966	15,098	16,696	53%, 89.53% y 10.58%
Rural	313	656	1,107	780	110%, 68.75 y -29.5% ^a
Total	3,461	8,622	16,205	17,476	49.12%, 87.95% y 7.8%
a Indica decrecimiento.					

Fuente: elaboración propia con datos de Monzón (1999)

El alza en el número de titulados tuvo consecuencias en la presión sobre el empleo docente, convertido así en un Campo Profesional de escasas oportunidades para la inserción laboral. Por ejemplo, entre 1965 y 1972 fueron creadas 12,767 plazas en escuelas primarias del Estado, un promedio anual de 709 plazas, número menor al de egresados de la carrera de magisterio (Menéndez, 2002: 197)⁶⁶. Esta situación se confirma en el testimonio de quienes buscaban empleo a comienzos de los años ochenta: “Fue en 1983, apliqué para el área de Suchitepéquez (...) cuando yo quedé había ocho plazas y habíamos llegado 600 a dejar papelería (...)” (Entrevista 4C. Galindo, Egil. 7 de julio de 2015).

Las autoridades educativas intentaron intervenir en múltiples momentos en la desorganización en el magisterio por la vía administrativa, cuestión que se correspondía con la retórica tecnocrática de aquel momento. A partir de esta preocupación diseñaron un plan de acción desde el Departamento de Educación Normal y Bachillerato desde mediados de la década de los sesenta, de tal manera que se pudiera planificar y regular la oferta formativa de la carrera (Menéndez, 2002: 418).

En términos de los intentos de regular el ejercicio profesional destaca que, en 1961, con la aprobación del Decreto Legislativo 1485 (Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional) cuyo antecedente fue la Ley de Escalafón de 1947, fue restituida la Junta Calificadora

⁶⁶ Si se tiene en cuenta que para el nivel medio en 1957 se graduaban 2,084 estudiantes y en 1985 llegaron a ser 20,635, es decir que la cifra se elevó casi 10 veces en menos de treinta años. En una aproximación a partir de la matrícula en magisterio –para los tres grados de este ciclo- podría calcularse que el número de egresados(as) de la carrera fue de 1,724 en 1965, 1,959 en 1972, 3,933 en 1977 y 4,379 en 1981 (Menéndez, 2002: 219). Según el Ministro de Educación, en 1982, cerca de 20,000 maestros(as) titulados no ejercían la docencia (El Gráfico, 10 de noviembre de 1982: 4).

de Personal, adscrita al Ministerio de Educación (MINEDUC) y cuya función principal era la clasificación de los(as) titulados(as) docentes y extender el requisito de la cédula docente. Este último es un documento expedido de forma oficial por el Estado guatemalteco, para garantizarse el monopolio del control sobre el ejercicio profesional frente a la proliferación incontrolada de titulaciones en el sector privado⁶⁷.

No obstante, el funcionamiento de la credencial profesional como barrera de ingreso al Campo del Magisterio de Educación Primaria y al empleo docente se mantuvo ambiguo durante esta etapa. Por ejemplo, hacia 1982 solamente el 5% de los(as) docentes en servicio en las escuelas entraba dentro de la categoría de 'empírico'. Sin embargo, pareciera que su relevo por maestros(as) titulados se produjo por inercia de los procesos de jubilación y no por aplicación de la norma de catalogación (Menéndez, 2002: 198). En última instancia, el título se fue convirtiendo en requisito necesario para los nuevos ingresos a las plazas docentes en el empleo público. Paradójicamente, habría que considerar que los promotores de los programas de castellanización no eran maestros titulados –tenían únicamente nivel primario y el requisito es que fueran hablantes de un idioma maya-, cuestión que franqueaba el estatuto profesional docente (Chew Sandoval, 1988: 49).

En términos de las oportunidades de inserción laboral, los primeros gobiernos de este período desmontaron las prácticas y procesos instituidos en el período revolucionario en lo que respecta al nombramiento en las plazas docentes. Se produjo un retorno a formas autoritarias y primaban el favoritismo y el nepotismo al momento de otorgar las plazas : "(...) desde que el Presidente Árbenz había sido derrocado las plazas de maestros se habían convertido en un botín político del que diputados y militares aliados a los distintos regímenes militares se sirvieron a su antojo, colocando en lugares estratégicos y en cualquier escuela e instituto, a sus aliados, activistas, familiares sanguíneos y políticos, pero comerciando con esos puestos" (Álvarez Aragón, 2009: 16).

⁶⁷ Las cédulas profesionales, en este caso la docente, han sido un mecanismo para reafirmar el poder y control estatal en el reconocimiento y autorización al ejercicio de las profesiones, especialmente cuando las titulaciones no son facultad exclusiva de las instituciones educativas públicas o centralizadas. Es una especie de filtro de segundo nivel, adicional a la credencial. El equivalente de estos dispositivos de control por el lado de los gremios serían los colegios profesionales, que también requieren del reconocimiento estatal, y generalmente corresponden a ocupaciones que necesitan formación universitaria y/o que se ejercen de manera liberal (Dubar, 1998).

Quienes deseaban ingresar al empleo docente debían conocer y seguir la normatividad implícita en estos procedimientos. Las estrategias utilizadas se orientaban a contactar directamente a quienes tomaban las decisiones, cuanto más alta la jerarquía de los contactos se tendrían mayores probabilidades de éxito. Apelaban al criterio de quienes serían sus benefactores a partir de elementos de carácter personalista y valores tradicionales de una sociedad de rasgos autoritarios como la guatemalteca tales como la familia, el servicio incondicional, el sacrificio personal y la disposición a trabajar incluso en condiciones adversas:

“(...) me fui para Guatemala [capital] y allá había un viceministro, no recuerdo el nombre, pero ya estaba muy viejito. Nos metimos con otra compañera donde estaban dando los nombramientos. Los mandaban con un cheque y les decían el día que se tenían que presentar. Yo llevaba mi expediente y entré de colada con otra señorita. Nos quedamos allí esperando atrás de él [viceministro], nos miraba y no decía nada. Cuando terminó de dar el último nombramiento nos dijo:*

–Bueno, a ustedes las mandaron a cuidarme o qué.

Yo le dije: –Mire, con todo respeto, necesito una plaza y compensar algo de lo que mi papá invirtió en mí. Estoy acá por pura necesidad.

Se me quedó viendo y me preguntó: –¿Y a dónde te querés ir?

–A donde usted me mande porque yo lo que necesito es trabajar-, le dije.

–¿Estás soltera?

–Soltera-, le contesté.

–Qué bueno, lo que quiero aquí es que me digan que se quieren ir a trabajar donde sea⁶⁸.

¿De dónde eres?

–De Coatepeque.

–¿En qué Departamento te gustaría trabajar?

⁶⁸ Además, el ejemplo citado coloca en relieve cómo las normas y roles de género continuaban operando dialógicamente en la configuración de las escasas oportunidades en el magisterio de primaria y en las decisiones individuales para insertarse laboralmente en la actividad docente. Las mujeres podían acceder a puestos si preferentemente no estaban casadas porque incluso sus cónyuges podían decidir por ellas -regulado así en el Código Civil vigente en la época y que se modificó hasta la década de los noventa del siglo XX-: *“(...) después fui a las oficinas del Ministerio y me dijeron: -Usted ya tenía su nombramiento y lo rechazó. Su esposo firmó y dice que usted no puede ejercer-. Entonces él se autonombró para rechazar mi plaza”* (Entrevista 40B. Ilse A. 24 de agosto 2016).

–Me gustaría San Marcos o Quetzaltenango.

–Mirá, de San Marcos tengo estas plazas. Ya mandé a tres y no se quieren ir ¿Te querés ir?

–Sí, me voy.

–Va, esa plaza es tuya.

Pero fue porque yo me quedé e insistí. Mi papá no lo creía, porque antes se pagaban 1000 ó 2000 [quetzales] por una plaza. ”

*sin autorización o permiso

(Entrevista 45B. Wendy L. 3 de noviembre 2016)

No obstante, aun contando con el conocimiento acerca de las reglas que operaban en el Campo Magisterial e incluso recurriendo a similares recursos, no había ninguna garantía de acceder al empleo docente:

“Tenía una amiga, su hermano trabajaba en el Ministerio de Educación y me dijo que habláramos con él. Yo la acompañé. El problema es que él le consiguió trabajo a ella y a mí no, porque la gente así es. Ella me dijo que él decía: -Más adelante le voy a conseguir a tu amiga-. Luego hice unos interinatos en Reu [año 1982]. Pero siempre los que tienen la oportunidad de darlo quieren aprovecharse sexualmente de la que les está pidiendo trabajo, ese fue mi caso. Yo no accedí porque sabía que el trabajo es del gobierno, no de ellos propiamente [supervisores educativos]. Allí había oportunidad, pero ya le digo, no se pudo porque el señor se puso en ese plan”*

*Departamento de Retalhuleu

(Entrevista 39B. Myrella E. 8 de septiembre de 2016)

Hacia la fase final de este período se produjo un intento por transformar esta lógica hacia una más racional y burocrática durante el gobierno militar golpista de Efraín Ríos Montt: “No más recomendados ni compadrazgos. Las plazas nuevas para maestros serán otorgadas por oposición dijo ayer el ministro de Educación, profesor Luis Mérida López, durante una conferencia de prensa que ofreció en su despacho” (Prensa Libre, 10 de noviembre de 1982: 2). Este esquema no fue sostenible en el tiempo, especialmente al ser derrocado este gobierno por un nuevo golpe de Estado militar en 1983, por lo cual los prácticas personalistas- para acceder al empleo docente tuvieron

continuidad, situación que no era exclusiva en el magisterio de primaria sino era extendida en el empleo público (Diario de Centro América, 10 de noviembre de 1982: 3).

En síntesis, los cambios en el nivel medio de educación, en específico en el nivel diversificado, generaron dispersión que se tradujo en la pérdida de importancia relativa de la carrera de magisterio como opción formativa profesionalizante, pero produjeron un incremento desordenado de las titulaciones, por tanto, de la fuerza de trabajo con formación docente disponible. Lo anterior ejerció presión para el empleo docente en primaria, sumado a un limitado e inercial incremento de la matrícula en este nivel. Es decir, se produjo un desfase que fue experimentado como cierre y reducción de espacios de inserción laboral.

Adicionalmente, la restitución de formas autoritarias, personalistas y arbitrarias en los procesos de otorgamiento a las plazas docentes significó el debilitamiento de la mínima institucionalidad establecida con relación a la regulación del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en el período anterior, y la omisión de la participación de un actor colectivo autónomo con capacidad de reclamar el monopolio sobre la ocupación. Y, aunque pudiera parecer contradictorio, quizá es viable interpretar que instituir la figura de la cédula profesional para autorizar el ejercicio de la docencia fue una forma de reafirmar el centralismo autoritario estatal, aunque revestido de apariencia burocrático-racional -esta es la paradoja del Estado durante este período militarista-.

Las cuestiones anteriores reafirmaron la desvinculación profesional como un rasgo característico del Campo Laboral del Magisterio de Educación Primaria, pues paulatinamente se amplió el contingente de titulados(as) que no accedía al empleo docente. También se acentuó la heterogeneidad interna del gremio en servicio, especialmente porque los únicos espacios disponibles se encontraban en zonas rurales e implicaban desventajas en las condiciones de trabajo.

c. Ciudadanía acotada y tutelada: derechos restringidos y fragmentación de la acción colectiva

Con la llegada de los gobiernos militares contrarrevolucionarios fueron anuladas muchas de las garantías conquistadas en el período anterior, incluso las laborales alcanzadas por algunos sectores trabajadores. Particularmente, en el campo del magisterio la medida que menoscabó el estatus del gremio fue la anulación total e inmediata de la Ley de Escalafón aprobada en 1947, con lo que se perdía el derecho de inamovilidad del puesto y la estabilidad en el empleo. Enseguida, fueron destituidos cerca de dos mil docentes sin derecho a indemnización, acusados de pertenecer al Partido Comunista -corriente ideológica que fue ilegalizada- (González Orellana, 2007: 314). El Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG) fue legalmente disuelto porque se prohibió la organización sindical, muchos de sus dirigentes sufrieron persecución política - algunos salieron al exilio y otros fueron desaparecidos años más tarde- (Álvarez Aragón, 2009: 14-15).

Fue hasta 1961, a partir de las movilizaciones de El Colegio de Maestros, organización gremial pero no sindical que había sobrevivido a las prohibiciones, cuando parcialmente fueron recuperadas algunas garantías para ciertos sectores con la restitución del Decreto 1485 -Ley Nacional de Catalogación y Dignificación del Magisterio- como parte del Estatuto Provisional de Trabajadores del Estado. Del decreto anterior se mantuvieron la mayor parte de garantías, el cambio significativo es que a partir de este momento únicamente aplicaban para los(as) docentes en el empleo público (Álvarez Aragón, 2009: 15; González Orellana, 2007: 314).

Esta diferenciación entre quienes se insertaban en la docencia en el sector público y privado se fue evidenciando en las condiciones laborales y de contratación. Quienes se desempeñaron durante la época en el sector privado dan cuenta de los rasgos característicos de vulnerabilidad y desprotección en ese segmento del empleo docente:

“Tuve que trabajar en otras cosas. Trabajé como secretaria en algunos lugares. Como maestra de primaria, aparte de ese interinato de tres meses [en arreglo verbal con docente titular en el año 1980], trabajé un año en un colegio aquí pero como no me pagaron me

retiré. Después de ese interinato me quedé con la esperanza de conseguir una plaza y dije: -Me toque donde me toque, yo me voy-

(Entrevista 37B. Teresa L. 10 de octubre de 2016).

Y aun, entre quienes lograban insertarse en la docencia dentro del empleo público se experimentaban condiciones de trabajo desiguales. Particularmente porque las pocas plazas que se otorgaron durante el período se concentraban en zonas rurales. Generalmente quienes aspiraban a insertarse laboralmente en este sector estaban dispuestos a enfrentarse a las dificultades que conllevaba llegar y permanecer en sus puestos de trabajo -falta de caminos de acceso, violencia política armada, carencia de infraestructura escolar básica y de vivienda, entre otras-:

“(...) me mandó a decir el supervisor que ya la gente sabía que había maestro y que me querían allá. Me fui en el '81. Mi experiencia fue de las más lindas porque era la única maestra. Tuve capacitaciones para ser maestra multigrado, tuve tres grados nada más - primero, segundo y tercero- (...) Yo vivía en la pernoctancia de la escuela [con sus hijos], tenía además dos aulas y su cocina. Venía los fines de semana a estudiar [Profesorado de Enseñanza Media], tenía que caminar tres kilómetros para tomar el bus a Coatepeque (...) Allí el maestro que llegaba no tardaba porque estaba muy lejos, no había agua ni luz y había que ir a lavar al río con la gente (...) Mire, dos veces estuve en medio [enfrentamiento entre guerrilla y ejército] (...) Cuando yo vivía allí le ayudaba a los niños. Por ejemplo, los inscribía en otra escuela para cuarto, quinto y sexto. Los niños estudiaban conmigo, solo estaban inscritos allá, les daba clases prácticamente de regalado. No tenían mi firma sino la otra maestra me mandaba contenidos y los evaluaba [llegó a un arreglo con su colega], entonces sacaban la primaria (...)”*

**Municipio del departamento de Quetzaltenango*

(Entrevista 45B. Wendy L. 3 de noviembre 2016)

La movilidad geográfica era experimentada como una mejora de las condiciones de trabajo e incluso un ascenso, porque en muchas ocasiones los puestos se encontraban a grandes distancias respecto de las localidades de origen y/o residencia de los(as) docentes. Los traslados hacia

escuelas en las zonas de su conveniencia, generalmente urbanas o cercanas a las cabeceras municipales, eran gestionados entre colegas a través de vínculos personales:

“Hice una triple permuta. Era una maestra que estaba donde estoy ahorita, y el otro profesor estaba en un lugar que se llama La Blanca. La maestra tenía problemas con la directora y se fue a La Blanca, él [profesor] se fue para allá [a la escuela donde ella laboraba] porque quedaba a cuatro kilómetros de distancia, a mí pues no me quedaba cerca [la nueva escuela] pero viajar era más fácil”

(Entrevista 45B. Wendy L. 3 de noviembre 2016)

En un sentido general, los gobiernos de la época oscilaron entre ganarse el beneplácito del gremio para convertirle en aliado disciplinado a través de concesiones particulares, o arremeter violentamente en su contra. Ejemplo de lo primero fueron la política de vivienda y el derecho de jubilación para quienes laboraban en el sector público a partir de 1970 -contando con una de las asignaciones más altas dentro de la Ley de Clases Pasivas del Estado, incluso por encima de otros empleados públicos-. Luego, cuando los gobiernos militares incrementaron la violencia represiva a nivel masivo (1975-1984), el magisterio fue uno de los sectores sociales directamente golpeados (González Orellana, 2007: 314).

Por su parte, el gremio magisterial debió enfrentar el reto de organizarse en un contexto adverso. En muchas ocasiones su accionar colectivo oscilaba entre la confrontación y la negociación con los gobiernos militares, cuestiones que marcarían su configuración interna y alianzas. Por ejemplo, las movilizaciones continuaron a lo largo de los años cincuenta y hasta comienzos de la década de los sesenta en demanda por la restitución del Escalafón -instrumento legal que hasta entonces les garantizaba estabilidad en el empleo y procedimientos de ascenso salarial y carrera-. Durante la década de los sesenta -cuando iniciaron los movimientos guerrilleros- se registra una baja movilización gremial y es durante la década de los setenta que se reinició la articulación y organización magisterial (Álvarez Aragón, 2009: 15-16; Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 33; Valencia, octubre 2010).

No obstante, la prohibición que pesaba sobre la organización sindical, se conformaron instancias de unidad de acción tales como el Frente Unido del Magisterio Nacional (FUMN) en 1959 y el Frente Nacional Magisterial (FNM) en 1973. También surgieron otras como la Asociación Nacional de Trabajadores de la Educación de Adultos (ANTEA) o la Coordinadora Nacional de Claustros, esta última aglutinaba a docentes de nivel medio. Fueron retomados espacios de naturaleza mutualista como el Colegio de Maestros en los cincuentas y se fundó en 1967 la Asociación de Auxilio Póstumo del Magisterio Nacional. Estas instancias colectivas constituyeron importantes instrumentos de articulación y movilización en torno a dos tipos de reivindicaciones. Unas relacionadas con el aumento al salario como en 1973 y 1978. Otras apuntaban a la defensa de la garantía de estabilidad laboral, como en 1974 y 1979 cuando los gobiernos militares intentaron utilizar la destitución como medida de coacción política (Valencia, octubre 2010; Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 35-59).

El éxito de sus demandas no siempre dejó un saldo positivo en la organización. Por ejemplo, en 1973 la estrategia del gobierno fue ofrecer un monto fijo que debían los(as) maestros(as) definir la manera de su aplicación, lo que causó división entre aquellos que impartían clases en primaria y quienes lo hacían en el nivel medio. Lograron mantener la norma de estabilidad e inamovilidad en el puesto, al menos en términos formales, pero varios participantes de la huelga de 1978 fueron despedidos y nunca restituidos (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 44 y 59). Sus debates internos giraban en torno a involucrarse o no con alguna organización guerrillera, y las implicaciones que esto tendría para la organización gremial en términos de su autonomía de acción. Lo cierto es que dentro del movimiento magisterial convivían varias corrientes políticas – comunistas, radicales y demócratacristianos- (Álvarez Aragón, 2009: 18).

Dado que cada vez se acentuaba el carácter gremial de sus demandas, el apoyo social con que contaban era circunstancial. A pesar de lo anterior, en ocasiones consiguieron articular sus luchas con otros sectores de empleados públicos –como en 1976⁶⁹ con el Comité de Emergencia de los Trabajadores cuando el gobierno intentó anular la jubilación para los trabajadores del Estado-.

⁶⁹ El 4 de febrero de 1976 acaeció un terremoto que afectó a gran parte del país y tuvo consecuencias en pérdidas materiales –en cuenta la infraestructura pública- y humanas. Este hecho reconfiguró la sociedad guatemalteca –pues dejó al descubierto la pobreza y desigualdad- y también la política estatal.

Lograron participar de los esfuerzos de unidad sindical –como en el Comité Nacional de Unidad Sindical (CNUS)– (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 46-48). Otras veces participaron de reivindicaciones más allá de sus intereses gremiales o salariales, como la lucha por evitar el incremento al pasaje urbano en 1978 (Valencia, octubre 2010; Álvarez Aragón, 2009: 16). También intentaron involucrarse en las discusiones sobre la Reforma Educativa en 1973, aun cuando el gobierno les había dejado fuera de forma sistemática (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 45-47).

A pesar de que las organizaciones magisteriales se mantuvieron activas, la violencia política estatal tuvo un gran impacto en términos de fragmentación de su acción colectiva. De tal cuenta, hacia finales de este período, desaparecieron el Frente Nacional Magisterial (FNM) y la Coordinadora de Claustros. Según datos de la Revista del Auxilio Póstumo del Magisterio Nacional, en 1980 el 27% de los decesos de maestros(as) era por causas violentas y en 1981 se había incrementado a 38.27% (González Orellana, 2007: 314). Entre 1981 y 1982 fueron asesinados por causas políticas ochenta maestros(as) y desaparecidos(as) cerca de setenta dirigentes del gremio (Valencia, octubre 2010).

Es decir, este período significó un retroceso en términos de derechos laborales para el país y en particular para el gremio magisterial, que en un contexto de violencia política generalizada tuvo serias dificultades para organizarse y reclamar su restitución, cuando no quedaron directamente desprotegidos como en el caso de quienes laboraban en el sector privado. Las ocasiones en las que las organizaciones magisteriales lograron articularse, desarrollaron una acción de corte reactivo o defensivo frente a las agresiones de los gobiernos militares, incluyendo persecución, pero no una lucha por la ampliación de la ciudadanía. A su vez, esto implicó una polarización política mayor en el gremio porque algunos se radicalizaron. Quizá el mayor golpe a la capacidad organizativa del actor colectivo magisterial fue la intensificación de la represión política hacia distintos movimientos sociales, lo cual se tradujo en asesinatos o desaparición forzada. Entonces, es esta una fase de debilitamiento de la acción colectiva.

En resumen, a partir de 1954 en Guatemala se produjo un cambio en el carácter del Estado y su relación con la sociedad, ocurrió un reposicionamiento de actores, de tal forma que los aliados de

los gobiernos revolucionarios fueron desplazados y perseguidos, como fue el caso del magisterio. El escenario internacional de Guerra Fría marcó una impronta anticomunista en la política en general, misma condujo la acción estatal en Guatemala hacia una tensión entre la contrainsurgencia y el desarrollo (González-Izás, 2016: 272-274).

En ese contexto se desarrollaron políticas educativas que representaron un incremento inercial de la matrícula en primaria que no alcanzó a significar para ampliar la demanda de personal docente. Sumado a lo anterior, el crecimiento de la oferta formativa en nivel medio que se produjo por la vía del sector privado, especialmente en el ciclo vocacional de diversificado, fue disperso y desordenado y tuvo como resultado la generación de un amplio contingente de titulados(as) que no lograban insertarse profesionalmente. La anulación de garantías políticas y laborales por la vía de imposiciones autoritarias y gobiernos militares acotó las posibilidades de organización gremial y sindical, esta última llegó a ser perseguida e ilegalizada.

El resultado de estos procesos fue un campo profesional restringido en tres sentidos. En primer lugar, porque el desfase masivo entre la disponibilidad de fuerza de trabajo y los requerimientos de personal docente creó un efecto “embudo” o de reducción de oportunidades de inserción laboral, reafirmando la desvinculación profesional como un rasgo inherente al campo del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala. En segundo lugar, porque se retomaron y actualizaron prácticas personalistas arbitrarios en la asignación de plazas, que pasaban por el control de los agentes estatales permeados por lógica militar y contrainsurgente. En tercer lugar, porque al anular derechos -y luego restituirlos parcialmente- deterioró la Ciudadanía Laboral a la que era posible acceder desde esta ocupación.

Conclusiones del capítulo

El Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala surgió al calor de los procesos de formación del Estado-nación. Su configuración y desarrollo ha estado permeado por las correlaciones y configuraciones del poder en cada una de las etapas de la historia política del país. El estatuto profesional y las relaciones laborales a los que han estado sujetos(as) los(as) maestros(as) en cada uno de los períodos analizados están en relación con las orientaciones

políticas y económicas de la sociedad en su conjunto, del carácter de la acción estatal y su intervención en la esfera educativa.

Las configuraciones de Ciudadanía Laboral han sido producto de luchas y negociaciones que han dependido de la posición y correlación de fuerzas del gremio frente a otros sectores sociales, particularmente de quienes han dirigido los gobiernos. A partir de este recorrido cronológico se deduce que, en este campo profesional, la ciudadanía laboral transitó por tres grandes ciclos: uno de inexistencia de garantías, otro de institucionalización de derechos, y luego, a otro de restricción y tutela.

Durante el período liberal (1871-1944) se sientan las bases para el surgimiento del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria, pero como predominó una relación vertical, autoritaria y discrecional por parte del principal empleador -el Estado-, era un espacio de garantías inexistentes. , el carácter restrictivo y tutelar de la educación, y en particular de la formación docente, implicó la acotación del perfil de quienes podían aspirar al título: ladinos o mestizos, mayoritariamente varones de origen urbano. El acceso al empleo docente estaba atravesado por lógicas de subordinación política. Además, resultaba poco atractivo para quienes habían conseguido la credencial profesional, debido a los bajos salarios y las paupérrimas condiciones laborales, especialmente porque no deseaban laborar en zonas rurales. Estas cuestiones restaban institucionalidad al título como barrera y requisito para el ejercicio de la ocupación, como también mermaban el reconocimiento del carácter profesional de la misma. Por otra parte, esto debilitaba del gremio como actor colectivo. No obstante, se desarrollaron procesos de organización que mostraron el carácter activo de quienes integraban el gremio y que perseguían la creación de instituciones que les garantizaran mayor autonomía profesional, la mejora de condiciones salariales y laborales.

Fue precisamente el rol activo y de oposición política del gremio durante la fase final de las dictaduras liberales, aquello que lo convirtió en actor central del cambio de régimen en 1944 y colocó a los(as) maestros(as) en una posición privilegiada frente a los gobiernos del nuevo período democrático, con los cuales establecieron una alianza estratégica en virtud de la cual mejoraron su situación laboral. Fue este el momento de oficial surgimiento y relativa ampliación del Campo

Profesional del Magisterio de Educación Primaria, constituyéndose además en el paradigma de la Ciudadanía Laboral en el país. Se incrementaron las oportunidades de inserción laboral y ocurrió la institucionalización de procedimientos impersonales, supuestamente basados en méritos, para acceder a los puestos. Sin embargo, las limitaciones de la política de ampliación de cobertura y la persistencia de la diferenciación étnico-racial en el sistema educativo, conllevó la instauración de cierta heterogeneidad interna de la ocupación: docentes urbanos ladinos o mestizos frente a docentes rurales de origen indígena, así como la constitución de un contingente de titulados(as) que de forma involuntaria quedaban en situación de desvinculación profesional. Al mismo tiempo que se institucionalizaron derechos laborales a través del Código de Trabajo, los(as) maestros(as) lograron que se reconociera su estatus profesional (Ley de Escalafón). Esta fue una fase de expansión de derechos para el Magisterio tanto en términos del contenido de las garantías, de la creación de instituciones para su exigibilidad como de la extensión de los sujetos laborales afectos a esta condición -docentes empleados públicos y privados, y quienes se incorporaron con la ampliación de la base del personal en servicio-.

Pero cuando sectores adversos al proyecto revolucionario lograron retomar el poder y control del Estado en 1954, mediante un golpe militar, redirigieron el proyecto político y económico del país. Esta es una etapa de contracción del Campo del Magisterio de Educación Primaria, de debilitamiento del poder político del gremio y de erosión de la Ciudadanía Laboral y el estatuto profesional alcanzados en el período anterior. El acceso al empleo público docente se convirtió en algo restringido, tanto por las limitadas plazas que se fueron creando como por la actualización del personalismo autoritario en su otorgamiento. Ocurrió que el Magisterio experimentó una represión selectiva que nuevamente colocaba a sus miembros en una posición subordinada frente al gobierno. Luego, el retorno de ciertas garantías laborales en 1961 profundizó la segmentación interna en la ocupación, que se fue acentuando con el tiempo -empleados públicos y privados, maestros(as) en zonas urbanas y rurales, desvinculados(as) profesionalmente-. En el plano de los derechos derivados del empleo, prebendas como la política especial de vivienda y el derecho de jubilación obtenido en la década de los setenta, colocaron al magisterio en mejor posición respecto de otros empleados públicos. Y si bien estos logros parciales se derivaron de la movilización colectiva y organizada, no se trataba de un reconocimiento de su condición como sujetos de derechos sino de

la búsqueda de los gobiernos militares de contar con aliados disciplinados y complacientes al régimen, es decir de una ciudadanía laboral acotada y tutelada.

En resumen, aunque los(as) maestros(as) de primaria han sido de los pocos sectores sociales que en Guatemala han gozado de un conjunto de derechos y garantías laborales, también es cierto que no siempre ha sido así y que aún dentro del gremio no todos(as) han accedido a tales condiciones. Examinar la trayectoria histórica del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala permite afirmar que el desarrollo de la ciudadanía laboral dentro de éste ha sido más bien pendular.

**PARTE III. PROCESOS DE PRECARIZACIÓN
LABORAL EN EL CAMPO PROFESIONAL DEL
MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN
GUATEMALA**

Capítulo 5. Preludio de los procesos de precarización laboral en el Magisterio de Educación Primaria (1985-1995)

Introducción del capítulo

Esta etapa marca para Guatemala el inicio en la aplicación de las Políticas de Ajuste Estructural. En el contexto regional centroamericano esto se produjo en el marco de la transición a la democracia y la pacificación después de décadas de violencia política y contrainsurgencia. Los cambios políticos, económicos y burocráticos que implicaron la confluencia de estos procesos tuvieron como consecuencia acentuar la precarización laboral –especialmente en el empleo público- y en la profundización de la desigualdad social. De tal cuenta que comenzaron a deslindarse los derechos de ciudadanía del trabajo –en los hechos debilitando las formas de organización sindical-, reorientado la atención hacia los mínimos de sobrevivencia y consumo básico –el lenguaje de la pobreza- (González-Izás, 2012: 14; Torres-Rivas, 2010: 60).

De forma específica, durante este período se emprendió la marcha de varios procesos que fueron configurando la nueva política en educación. A nivel de América Latina y el Caribe, la directriz central fue la ampliación y mejora de la atención educativa en términos de mayor cobertura de servicios, incremento de años escolaridad, reducción del analfabetismo y la repitencia escolar, educación bilingüe e intercultural, entre otros aspectos. Debe recordarse que estos imperativos se asumieron bajo la consigna de reducción del Estado y el gasto público, por lo que conllevaron el surgimiento en la escena de nuevos actores que comenzaron a modificar las relaciones en la esfera educativa. Así, paulatinamente, las responsabilidades del Estado se fueron comprimiendo y, bajo la consigna de promover mayor participación, se trasladaron a la sociedad civil y las iniciativas particulares -comunitarias y empresas privadas-. También ocurrió que los organismos internacionales cobraron un rol central en el diseño y financiamiento de las políticas educativas (UNESCO/OREALC, 2001)⁷⁰.

⁷⁰ Entre la inercia de las políticas desarrollistas de la segunda mitad del siglo XX y la crisis económica que dio lugar a las Políticas de Ajuste Estructural, se generaron las condiciones para crear el llamado Proyecto Principal de Educación (PPE). Esta fue una decisión firmada por los ministerios de educación de América Latina, pero en la que confluyeron organismos multilaterales y de cooperación internacional. De esta instancia se han derivado las directrices de

En particular, el período de diez años que se analiza en este capítulo se caracterizó por la adopción de directrices internacionales en materia de política educativa bajo la consigna de la descentralización administrativa y ampliación de cobertura escolar. Cuestión que implicó el reacomodo de los distintos actores clave de la esfera educativa -organismos internacionales, instancias estatales y privadas, entre otros-. En ese contexto comenzaron a ensayarse distintas formas de contratación que actualizaban y extendían la flexibilización laboral presente en el empleo docente. De forma paradójica se produjo la restitución de los derechos políticos, lo cual permitió el resurgimiento de las expresiones organizativas y sindicales en el magisterio, pero esto se vio acompañado de la reformulación de sus luchas y formas de organización. En términos de la explicación que esta investigación pretende ofrecer, se trata del antecedente inmediato de los procesos de segmentación del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala que conllevaron la diferenciación en las posibilidades de ejercicio de la Ciudadanía Laboral en y desde éste.

5.1 Delineando los rasgos de la nueva política educativa

Este período constituyó el inicio en el cambio de la lógica estatal y el ensayo de distintas medidas que reducirían el gasto público. En la esfera educativa se pusieron en marcha tres grandes políticas. Primero, las medidas de descentralización administrativa trajeron consigo una burocracia con capacidad de decisión que se desempeñaba a nivel regional y local, ya no sólo a nivel central. Segundo, las medidas piloto de ampliación de cobertura en el nivel primario bajo un modelo de tercerización de servicios en el que el Estado dejaba de ser ejecutor directo introdujeron a actores como las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) y otorgaron mayor influencia a las entidades de financiamiento internacional. Tercero, la profundización de las medidas de ampliación de cobertura en el nivel medio por vía de la prestación privada de servicios y la educación por cooperativa -cuestión que data de la última etapa del período autoritario previo-, amplió la oferta formativa para la carrera de magisterio, facilitó el acceso a la credencial o título a poblaciones rurales e indígenas y por ello tendió a modificar el perfil de los(as) egresados(as), pero acentuó la

reforma educativa que en las últimas décadas han configurado las políticas educativas nacionales y han afectado las condiciones laborales de los docentes en la región.

diferenciación social en el valor de la credencial. Las cuestiones anteriores hicieron emerger nuevos actores, modificaron la territorialidad, los esquemas de poder y las pugnas dentro del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria.

a. Descentralización y reforma educativa: regionalización y adecuación curricular

ocurrió con las políticas del Estado en general, las políticas educativas en particular estuvieron marcadas por dos grandes orientaciones: regionalización territorial y descentralización. Estas estrategias buscaban reducir el requerimiento de recursos para la realización de las tareas y funciones estatales en lo que respecta al cumplimiento del imperativo de incrementar la cobertura educativa en distintos niveles, derivado de las plataformas regionales intergubernamentales sobre educación en la década de los ochenta (UNESCO/OREALC, 2001; González Orellana, 2007: 459).

En la esfera educativa, este proceso de transformación político-administrativa se basó en la Ley Preliminar de Regionalización de la Educación promulgada en 1986 (Decreto Legislativo 70-86) y en la Ley de Educación Nacional aprobada en 1991 (Decreto Legislativo 14-91). Estas normas modificaban la institucionalidad generada durante los gobiernos militares de la etapa previa en varios aspectos (ver apartado 3 de capítulo 4)⁷¹.

⁷¹ Rodríguez González & Aldrey Vásquez (2009) afirman que la Ley Preliminar de Regionalización de 1986 permitió asentar la noción de región en Guatemala, entendida como una agregación de departamentos (unidad político-administrativa de nivel inmediato inferior al nacional) con cierta homogeneidad geográfica y socioeconómica, y posibilitó estrategias de planificación territorial de distintas políticas públicas sectoriales, incluidas las de educación.

Cuadro 5.1
Cambios en el sistema educativo a partir de la transición a la democracia

Aspecto	Ley de Nacional de Educación (Decreto Legislativo 73-76)	Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo 12-91)
Orientaciones de la educación (declaración de principios y fines)	Adecuar la educación a los requerimientos productivos y económicos (Arts. 2 y 6)	Adecuar la educación al espíritu de Derechos Humanos y Democracia (Arts. 1 y 2)
Estructura Administrativa del Ministerio de Educación (MINEDUC)	Orientación centralista División horizontal por subsectores que responden a la dirección superior (despacho ministerial): Educación escolar, Educación extraescolar, Ciencia y Tecnología, Cultura (Art. 29)	Orientación s la desconcentración funcional y territorial División vertical por niveles de autoridad y funciones (Art. 9): <ul style="list-style-type: none"> • Dirección superior (despacho ministerial; despachos viceministeriales técnico-pedagógico y administrativo; Consejo Nacional de Educación). • Alta coordinación y ejecución (direcciones generales y regionales). • Asesoría y planeamiento (dependencias específicas). • Apoyo (dependencias operativas y logísticas).
Territorialidad de la administración educativa (Ver anexo 5.2 del capítulo)	Basado en regionalización de 1967 (5 regiones) Las direcciones regionales tenían la función de tomar medidas educativas y el calendario escolar en las regiones (Art. 25). No llegan a operar de manera efectiva.	Basado en la regionalización de 1986 (8 regiones) Las direcciones regionales son dependencias técnico-administrativas para desconcentrar las políticas educativas (Art. 14). Se designan directores regionales y comienzan a operar.

Fuente: elaboración propia basada en Ley de Nacional de Educación (Decreto Legislativo 73-76); Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo 12-91) y González Orellana (2007).

En primer lugar, al menos nominalmente, la acción estatal en el ámbito educativo se reorientaba de la lógica de productivismo y control social hacia una acorde con el espíritu de la democratización. Luego, en términos administrativos, se sentaban las bases para transitar de un

modelo centralista hacia uno desconcentrado en términos de toma de decisiones y operativización de funciones:

“En esa gestión [1990], se formaron las direcciones regionales y Quetzaltenango era una dirección regional. [] Había direcciones departamentales, pero no tenían potestad para autorizar nada. La dirección regional tenía facultades para hacer algunas autorizaciones, sobre todo de funcionamiento de establecimientos educativos”

(Entrevista 14C. Fundadores y Directivos Escuela Maya La Asunción, 6 de septiembre 2016).

Estos cambios institucionales modificaban la administración territorial del sistema educativo, cuestión que tendría implicaciones en la lógica del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria. En primer lugar, porque prefigura un cambio en la espacialidad del empleo docente -ver apartado 2 del capítulo-. Esta cuestión concuerda con lo planteado por Spilerman (2009) y Gereffi (2005) en cuanto a que una disposición de Estado (nacional) configura la territorialidad de los mercados laborales. En segundo lugar, porque introdujo un nuevo esquema en la burocracia educativa, del que comenzaron a participar docentes de nivel primario. Algo que se experimentó como una forma de ascenso laboral y movilidad social para quienes se insertaron en estos puestos⁷².

En este mismo espíritu de transformación y tecnificación del Estado (González-Izás, 2012), en este período fue relevante el inicio de las discusiones acerca de los procesos de Reforma Educativa, con miras a modificar la organización y contenidos del sistema educativo en general. Uno de los argumentos era la mejora técnica del personal docente, en ese marco fue fundado el Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular (SIMAC), financiado y diseñado con el acompañamiento de organismos multilaterales de cooperación internacional⁷³. En términos discursivos, el SIMAC significaba para el magisterio la mejora

⁷² Además, se institucionalizó la figura de supervisión educativa. Cada una de éstas tenía a cargo uno o más municipios y respondía jerárquicamente a alguna dirección regional de educación. Estos puestos también eran ocupados por maestros(as) de educación primaria.

⁷³ Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) y el Gobierno Holandés.

continua y actualización con el propósito de elevar la calidad del sistema educativo (Dall, et. al, junio 1990).

Sin embargo, la introducción del lenguaje de mejora continua y actualización profesional, así como de la institucionalidad que lo materializaba -el SIMAC-, generó resistencias entre el gremio docente en servicio porque al anticipar los procesos de evaluación docente, fue interpretado como un cuestionamiento a su condición y capacidad profesional (López Girón, 2001). También porque se produjo incertidumbre acerca de la compatibilidad que estos procedimientos tendrían con la Ley de Clasificación y Dignificación del Magisterio (Decreto 1485), por tanto, sobre la garantía de inamovilidad en el puesto y ascensos escalafonarios (Equipo de Educación FLACSO, 2010).

En un sentido general, el cuestionamiento del magisterio organizado hacia las nuevas políticas y orientaciones del sistema educativo partía de la sospecha de un cambio en el carácter de la educación en el país:

“Hay iniciativas que vienen desde 1986: formación docente, descentralización educativa, educación intercultural y multicultural, el proceso de alfabetización, ampliación de cobertura y calidad educativa (...) Hubo resistencia de parte de un sector del magisterio que decía que era una copia de la Reforma Educativa de Chile o Costa Rica, y que se buscaba privatizar la educación” (Entrevista 15C. Adán Pérez. 6 de septiembre de 2016).

En suma, los cambios administrativos y técnicos que empezaron a producirse en el sistema educativo a partir de este período fueron modificando su territorialidad y los esquemas de poder, introdujeron nuevos actores -mayor presencia de organismos internacionales y apareamiento de una burocracia intermedia arraigada regional y localmente- y, suscitaron resistencias debido a la incertidumbre que esto generaba en el empleo docente.

b. Los experimentos para ampliar la cobertura en primaria

En un contexto de reclamo internacional por la violación de Derechos Humanos, el Estado guatemalteco también se vio impelido a garantizar pisos mínimos para su población. Así, en

materia educativa, de forma conjunta, actores gubernamentales y organismos internacionales de cooperación se dieron a la tarea de buscar alternativas para ampliar la cobertura en primaria con miras a universalizarla (MINEDUC-UNESCO-UNICEF-ACDI, 1992). Dadas las características socioeconómicas y culturales del país, dos fueron las principales estrategias que se pusieron a prueba en este período y que resultan claves para el campo profesional del Magisterio.

La primera se enfocó en la educación bilingüe. Para este momento, la Constitución de 1985 reconocía el carácter multiétnico del país y la Ley de Educación Nacional enunciaba el multilingüismo (Taracena Arriola, 2004: 232). En 1984 había sido creado el Programa Nacional de Educación Bilingüe (PRONEBI) que de manera experimental comenzó con 400 escuelas y desarrolló un proyecto de unificación del alfabeto para los cuatro idiomas mayas mayoritarios – k'iche', caqchikel, mam y q'eqchi'-. Este programa fue transformado en la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) del Ministerio de Educación (MINEDUC) a partir de 1995. En estas experiencias iniciales incursionaron diversas organizaciones e iniciativas de la sociedad civil, que se convirtieron en los principales ejecutores, más que las entidades gubernamentales (González Orellana, 2007: 459-460).⁷⁴

La segunda estrategia fue el Programa SAQBE, que funcionó entre 1992 y 1995. Éste consistía en un programa piloto para la implementación de escuelas primarias autogestionadas –por las comunidades-:

“Su surgimiento fue un pequeñísimo proyecto, muy modesto, en Chimaltenango que tiene un enfoque de atención a educación rural. Un minúsculo proyecto, pasa desapercibido varios años hasta que asume el gobierno de Arzú [1996], y con él todo el concepto de

⁷⁴ La incorporación de la educación bilingüe fue un proceso que generó resistencias en comunidades indígenas por considerarlo poco favorable al desarrollo económico y laboral: *“No le vamos a enseñar a nuestros muchachos a aprender k'iche' si no les va a servir para desenvolverse en otros ámbitos como la ciudad, y vivir mejor”* (citado en Robles, 2007: 559). Aunque en la interpretación de otros, esta oposición se debía a la desvalorización de las culturas locales: *“Había rechazo de parte del magisterio [en servicio], quizá por desconocimiento, alienación, desculturización, no se valoraba la cultura maya. Durante los setenta y ochenta fue un esfuerzo de un grupo de profesores. Antes el esfuerzo era la castellanización, en los ochentas vino la propuesta de generalización de la educación bilingüe, pero ya había una base”* (Entrevista 15C. Adán Pérez. 6 de septiembre de 2016).

descentralización (...) a la gente que estaba en el Ministerio de Educación se le ocurre que ese programa puede ser reconfigurado y convertido en la principal política educativa [de cobertura], en esto tuvo un papel relevante el Banco Mundial que ya había construido una propuesta y la estaba probando en otros lugares [El Salvador]”

(Entrevista 30C. Francisco Cabrera. 13 de enero de 2017).

Estos primeros intentos de ampliación de cobertura, bajo un paradigma de descentralización burocrática, tuvieron algunos efectos de una mínima expansión del nivel primario palpable en el número de escuelas y de estudiantes inscritos. Cuestión que resulta relevante considerando que las tasas de escolarización en este nivel habían permanecido estancadas en 50% desde inicios de la década de los ochenta (González Orellana, 2007: 435).

Tabla 5.1
Escuelas en funcionamiento
(incluidas las de adultos)

AÑO	Públicas		Privadas		Municipal y cooperativa		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%
1992	8,129	78.9	2,169	21.1	0	0.0	10,298	100.0
1993	8,689	79.1	2,295	20.9	0	0.0	10,984	100.0
1994	8,979	77.6	2,494	21.6	94	0.8	11,567	100.0
1995	9,132	76.1	2,740	22.8	127	1.1	11,999	100.0

Fuente: elaboración propia basada en Anuarios Estadísticos del MINEDUC 1992-1995

Así, entre 1992 y 1995 el número de establecimientos del sector público se incrementó en 12.3% y en el sector privado 26.3%. La gran novedad fue el surgimiento de un tercer sector, el de las escuelas municipales y por cooperativa⁷⁵. Aunque en proporción este tipo de escuelas no llegó a tener un peso significativo, resulta importante su existencia porque es el prelude de los procesos de tercerización de servicios educativos que predominaron a partir de 1996 en el nivel primario. Por otra parte, se produjo un leve incremento en el número de estudiantes inscritos en este nivel educativo:

⁷⁵ Las escuelas por cooperativa consisten en establecimientos que operan con el aporte económico tripartito del gobierno central, las municipalidades y las familias. En el siguiente apartado se profundizan las características de este sector, porque fue una de las estrategias privilegiadas de ampliación de cobertura para el nivel secundario.

Tabla 5.2
Inscripción inicial
(nivel primario)

AÑO	Niños	Adultos	Total
1992	1,340,657	28,516	1,369,173
1993	1,393,921	31,424	1,425,345
1994	1,412,720	25,204	1,437,924
1995	1,470,754	25,807	1,496,561

Fuente: elaboración propia basada en Anuarios Estadísticos del MINEDUC

Entre 1992 y 1995 la inscripción inicial en primaria se incrementó en 9.3%. Un dato importante es que para 1995 la tasa neta de escolarización en este nivel era de apenas el 55.5% (PNUD, 2000).⁷⁶ No obstante sus limitados alcances, este proceso preliminar de ampliación de cobertura abría un horizonte para la inserción laboral de maestros y maestras: “*se producían vacantes en las zonas más alejadas*” (Entrevista 4C. Egil Galindo. 7 de julio de 2015).

c. Impulso a la educación privada y por cooperativa en el nivel medio: cambios en la carrera de Magisterio de Educación Primaria

Las políticas implementadas en el nivel medio de educación durante este período generaron cambios cuantitativos y cualitativos en la carrera de Magisterio de Educación Primaria que tuvieron implicaciones en la reconfiguración del Campo Profesional y Laboral en cuestión, especialmente en el perfil y composición del conjunto de los(as) egresados(as). La principal estrategia fue la de ampliación de cobertura por vía de impulsar la educación privada y por cooperativa en este nivel⁷⁷,

⁷⁶ Al revisar datos oficiales de los anuarios estadísticos entre 1992 y 1995 del Ministerio de Educación, la tasa neta de cobertura osciló entre el 68% y el 69.5%. Esta contradicción podría deberse a falta de actualización de datos censales o bien a errores técnicos de cálculo. Para este trabajo, se toma como referencia el cálculo del Informe de Desarrollo Humano (PNUD, 2000).

⁷⁷ La Ley Nacional de Educación -capítulo VII, artículos 25 al 27- delimita y define el carácter de la educación por cooperativa. Su funcionamiento se reguló a partir del Decreto 17-95 -Ley de Institutos de Educación por Cooperativa de Enseñanza del 29 de marzo de 1995 (Reformado por los Decretos 60-97 del 20 de agosto de 1997, 05-2002 del 5 de febrero de 2002 y 55-2007 del 27 de febrero de 2008 del Congreso de la República). Consiste en la apertura de establecimientos educativos que funcionan con el aporte económico tripartito del gobierno central, municipalidades y familias. La gestión de estos queda a cargo de una junta escolar conformada por padres y madres de familia de las comunidades o localidades que solicitan la apertura. El Estado se desentiende de proporcionar infraestructura y mantenimiento, así como de la contratación de docentes y pago de salarios.

algo que fue continuidad de las políticas desarrolladas en la etapa anterior durante los gobiernos militares:

“La estrategia era esa, abrir muchos centros educativos, sobre todo de básicos [secundaria], y que a través de la educación por cooperativa llegara. Había un convenio de la reunión de ministros a nivel latinoamericano y acordaron que la educación básica era necesaria, pero como no tenían para pagar salarios completos a maestros crearon los centros por cooperativa que en realidad era responsabilidad de los padres de familia y con un aporte del gobierno que era como un subsidio” (Entrevista 14C. Fundadores y Directivos Escuela Normal Privada Maya La Asunción, 6 de septiembre 2016).

Cabe recordar que estas estrategias estaban en concordancia con las políticas de descentralización administrativa y reducción del gasto público. Su implementación generó nuevas dinámicas y disputas en la esfera educativa. Dos cuestiones son relevantes al respecto. La primera, surgieron un conjunto de actores -propietarios o fundadores de establecimientos privados y por cooperativa- que entraron en relación con la nueva burocracia educativa para movilizar sus intereses comunitarios o de lucro. La segunda, se modificó la geografía de las opciones educativas de nivel medio, pues llegó a espacios locales (municipales) en los que anteriormente las oportunidades de formación eran nulas o escasas. Este proceso se produjo no sin obstáculos y enfrentando múltiples resistencias de parte de distintos actores tales como la idiosincrasia centralista aún persistente en la burocracia administrativa, el racismo y el clasismo de élites locales frente la posibilidad de que las poblaciones indígenas y rurales accedieran a la educación y cambiaran su perfil ocupacional pues esto significaría un cambio en las dinámicas económicas, la amenaza percibida por docentes en servicio a su estatus social y profesional en caso de producirse esa transformación, entre otras (Ver Anexo 5.2).

Lo anterior tuvo consecuencias directas para la carrera de magisterio y la adquisición del título o credencial educativa. En primer lugar, cobró mayor peso la oferta privada. Así, en 1987 al menos 6 departamentos no contaban con escuelas normales públicas. Por lo que se trataba de espacios en los que la demanda de formación era cubierta por establecimientos privados (Chew Sandoval, 1988: 54). No obstante, los procesos de descentralización de la oferta formativa, para 1995, al

menos el 27% de los establecimientos que impartían la carrera se encontraban en el departamento de Guatemala (Menéndez, 2002: 424).

Tabla 5.3
Escuelas Normales 1987-1995^a

Tipo de Escuelas	1987		1995	
	No.	%	No.	%
Pública	25	24	44	19
Privada	80	76	182	81
Total	105	100	226	100

^a Contempla las normales de preprimaria y especialidades (educación física, para el hogar e industrial)
Fuente: elaboración propia basada en datos de Chew Sandoval (1988) y Menéndez (2002)

Se produjo un cambio cualitativo destacable, y es que se multiplicaron las especialidades dentro de la carrera, quizá para hacerla más atractiva como una alternativa de salida laboral. Una de las más significativas fue la introducción de la especialidad de educación bilingüe intercultural -a tono con los cambios políticos y el reconocimiento a la diversidad cultural del país durante esta época- (González Orellana, 2007: 459). Para 1995 se habían registrado al menos 5 modalidades de magisterio de primaria (Menéndez, 2002: 210-211; MINEDUC, 1995).

Tabla 5.4
Egresados(as) Magisterio de Educación Primaria 1975-1995

Modalidad	Público	%	Privado	%	Total	%
<i>Primaria</i>	2,330	2.42	1162	1.21	3,492	3.63
<i>Primaria urbana</i>	49,873	51.85	36,125	37.56	85,998	89.41
<i>Primaria rural</i>	5,131	5.33	278	0.29	5,409	5.62
<i>Primaria bilingüe</i>	50	0.05	1110	1.15	1,160	1.21
<i>Primaria con orientación ambiental</i>	----	----	122	0.13	122	0.13
Total	57,384	59.66	38,797	40.34	96,181	100.00

Fuente: elaboración propia con datos de Menéndez (2002) y Anuario estadístico MINEDUC de 1995

En términos cuantitativos, el resultado más evidente fue el incremento en la matrícula y el número de egresados de la carrera. Los datos obtenidos para el período de 1975-1995 permiten observar que había un considerable número acumulado de titulados(as) de Magisterio de Educación Primaria, y es de suponer que la amplia mayoría se había graduado en los últimos diez años de ese período, por ejemplo, en 1985 fueron 20,635 (Menéndez, 2002: 2019).

Los cambios cuantitativos y cualitativos descritos dieron lugar a un proceso de estratificación de las opciones formativas que tendría consecuencias en la composición social del gremio magisterial. Fundamentalmente se acentuó la diferencia entre escuelas normales públicas y privadas, y de estas con las escuelas rurales. Por ejemplo, las escuelas normales públicas urbanas, que en los orígenes de la carrera fueron prácticamente la única vía para adquirir el título, en esta etapa llegaron a constituir una alternativa para poder continuar la trayectoria educativa en los casos en los que las familias no contaban con recursos económicos suficientes para pagar educación privada:

“Crecí con una mi hermana. Estudiamos la Primaria en un colegio privado, no sé por qué, de plano mis papás tenían las posibilidades porque en ese entonces era mucho lujo. Ya para cuando estábamos en el Básico, lo que pasó es que mi papá se quedó sin trabajo, y nos dijo:

-El colegio ya no voy a poder seguir pagando, sino que se van al INSO [Instituto Normal para Señoritas de Occidente].

Yo estudié allí desde Primero Básico hasta Sexto Magisterio”

(Entrevista 6B. Norma M. 17 de agosto de 2016)

En particular, la carrera de Magisterio de Primaria se convertía en prácticamente la única opción plausible para obtener un título de nivel medio que condujera a la inserción laboral, porque incluso otras alternativas de formación quedaban fuera del alcance por razones económicas y de ubicación geográfica:

“Estudié magisterio, digamos por casualidad, pero después entendí que de repente no fue así. A mí me llamaba bastante la atención el tema de las plantas, las flores, lo agrícola. Mi intención era continuar mis estudios en Bárcenas [Perito en Agronomía] pero la situación económica no lo permitió. La segunda opción era magisterio [en el Instituto Normal para Varones de Occidente (INVO)]”*

*Implicaba migrar pues es una escuela que se encuentra en el centro del país

(Entrevista 4B. Carlos E. 15 de agosto de 2016)

Frente al anterior escenario, la educación privada en los centros urbanos se erigió como una forma de distinción social y económica. En algunos casos constituyó, una apuesta por la movilidad ascendente y la mejora de la posición social:

“Yo tendría quince años cumplidos e iba a cumplir dieciséis, pero ellos querían que cumpliera los quince allí en la Rodolfo Robles, entonces no me querían inscribir. Me pasaron la prueba de aptitudes, pero me dijeron que no podían. Yo insistí. Me preguntaron:

-¿En qué trabaja tu papá?

-Es comerciante.

-¿De dónde viene?

-De Palomora, una aldea.

La orientadora les dijo:

-Inscríbanlo, se va a retirar, no va a aguantar. De donde viene y como es su familia no aguanta, se va.

Y gracias a Dios me gradué con honores, les demostré que sí tenía capacidad.”

(Entrevista 17B. César M. 07 de septiembre de 2016)

En otros casos, la educación privada era una manera de refrendar el origen y la posición social de las familias. Por ejemplo, el relato de algunos hijos o nietos de docentes que buscaron escuelas privadas asociadas a las élites locales para continuar su formación como maestros(as), cuando sus padres o abuelos habían adquirido su título en épocas anteriores en escuelas normales públicas. Es decir, han procurado continuidad generacional en la profesión, pero el contexto les impelía a buscar la distinción social cuando el título o credencial se estaba masificando:

“Venimos de una familia de maestros. Mi abuelito estudió magisterio urbano y rural, luego pedagogía. Trabajó durante veinticinco años en el Instituto Normal de Varones de Occidente. Mis tías son maestras, mi papá y mi tío también. No es que fuera tradición, pero estaba muy allegado. Yo miraba cuando mi abuelito calificaba los exámenes de los alumnos o corregía trabajos. Varias veces lo acompañé a trabajar y me fue interesando el Magisterio (...) [acerca de la escuela normal pública] No, ellos siempre tenían el concepto

de que yo estudiara en algo privado. Además, les gustaba mucho toda la concepción Jesuita, les interesaba bastante”

(Entrevista 9B. Luis J. 29 de agosto de 2016)

Además de las diferencias socioeconómicas, en la elección de cursar la carrera de Magisterio de Primaria se jugaban otros elementos que han construido el núcleo central de la exclusión social en Guatemala, como la discriminación étnico-racial. Es así como las escuelas rurales aparecían como la mejor opción para quienes provenían de comunidades indígenas en virtud de ofrecer un clima social y cultural más cercano:

“Magisterio no fui yo que decidí sino fue mi papá. Cuando me preguntó dónde quería estudiar. Entonces, en la ENRO porque no usaban uniforme y de hecho porque es un instituto donde no se paga colegiatura. En Xela** claro que hay otros institutos, pero como ahí si tenía que quitarme el traje [tradicional de su comunidad]. La otra razón es porque no se contaba con recursos, decidí vivir con un familiar en Totonicapán, yo pues trataba la manera de apoyar con el oficio doméstico”*

*Escuela Normal Rural de Occidente

**Xelajú es el nombre en k'iche' de la Ciudad de Quetzaltenango

(Entrevista 15B. Lucía F. 6 de septiembre de 2016)

Debe recordarse que esta distinción entre la formación normalista urbana y rural data de mucho tiempo atrás, pues incluso fue institucionalizada por los gobiernos del período revolucionario de 1944-1954. En este nuevo contexto adquiere nuevos matices porque la educación pública en general fue decayendo en términos materiales y simbólicos debido a la restricción en los recursos y la difusión de valoraciones negativas respecto de los servicios públicos en general.

Habría que señalar que la elección de la carrera de magisterio estaba marcada por la búsqueda de una titulación con alternativas laborales en casi todos los casos. Sin embargo, la elección del tipo de escuela donde cursarla -pública o privada, urbana o rural- estaba mediada por el acceso a recursos económicos, el origen étnico y también geográfico. A su vez, las decisiones sobre qué

estudiar y dónde hacerlo, no parecen ser asuntos exclusivamente individuales sino forman parte de estrategias familiares de movilidad y/o diferenciación social.

En resumen, la naturaleza de las políticas de ampliación de cobertura en el nivel medio, implementadas por el Estado guatemalteco en estos años, tuvieron como consecuencia un proceso de estratificación de las opciones formativas. Esto cobra relevancia para el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria, porque marcó una impronta en el perfil de los(as) egresados(as) de la carrera que acentuaría la heterogeneidad social del gremio docente (étnica, geográfica, económica), rasgo que se hizo más evidente en las siguientes etapas analizadas en este estudio.⁷⁸ Al mismo tiempo, esto tendría consecuencias para la inserción laboral en un contexto de presión sobre el empleo docente dado que el ritmo en el incremento del número de egresados(as) no se correspondía con las plazas disponibles.

5.2 El augurio de la flexibilización laboral: escenarios, actores y factores

Los rasgos de la nueva política educativa que comenzaron a delinearse en esta fase tuvieron dos importantes implicaciones para el Campo Laboral y Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala. En primer lugar, se produjo un incremento en el número de aspirantes a las plazas docentes y, como resultado de las políticas educativas en el nivel medio, seguramente ocurrió un viraje en su perfil étnico y socioeconómico, con mayor presencia de egresados(as) de origen indígena y rural en comparación con períodos anteriores.

En segundo lugar, se abrió un horizonte de posibilidades de inserción laboral tanto en el sector público como en otros segmentos -escuelas privadas, comunitarias o de organizaciones no gubernamentales-, dada la impronta de ampliación de cobertura escolar con la consigna de la pertinencia cultural. No obstante, se produjeron una serie de medidas, a manera de “ensayos” o “pilotaje”, que auguraban la precarización laboral que se extendería en el campo profesional

⁷⁸ Este rasgo de diferenciación interna del gremio docente ha sido identificado por varios estudios sobre otros casos en América Latina durante las últimas décadas (Navarro, 2002; Muñoz Izquierdo, 1983; López Mera, 2014; Saavedra Chanduví, 2004; Tovar, 1989; Donaire, 2012a; Donaire, 2012b; Birgin, 1999; Galván de Terrazas, 1981).

magisterial en la siguiente etapa. Para comprender las implicaciones de estas acciones es necesario examinar los cambios y continuidades en los procedimientos de acceso a los puestos y plazas, así como en las condiciones laborales a los que remitían estos empleos.

a. Persistencia de la lógica personalista en el acceso al empleo docente

Las plazas docentes en el empleo público habían sido desde mucho tiempo atrás altamente codiciadas y valoradas porque ofrecían estabilidad, carrera profesional y prestaciones laborales -incluidas la seguridad social y jubilación-, cuestiones que en el contexto guatemalteco constituirían el mejor empleo posible a conseguir. En la etapa anterior, los procesos predominantes para el acceso a estas plazas eran centralizados y controlados por funcionarios -militares y civiles- y diputados, con una lógica de favoritismo y nepotismo:

“Se había politizado el otorgamiento de plazas a los maestros, los partidos políticos lo utilizaban como oferta electoral. Otorgarlas no importaría, el problema es que había corrupción, se vendían las plazas y en muchos casos a través de los diputados del partido oficial. Desde el congreso tenían esa presión sobre el Ministro de Educación. Querían que fuera parte de su equipo o que respondiera a sus intereses, que les dijeran ‘mire señor diputado, tiene usted ocho o diez plazas del magisterio y ubíquelos donde quiera’ (...)”
(Entrevista 15C. Adán Pérez. 6 de septiembre de 2016).

En un contexto de limitadas oportunidades laborales, en que persistían prácticas de ingreso al empleo docente caracterizados por el tráfico de influencias y pago de favores, lo que mejor funcionaban eran los vínculos de mayor confianza y cercanía -lazos fuertes-. Este hallazgo se diferencia de lo planteado por autores como Granovetter (1995) respecto de que son los lazos débiles aquellos que facilitan de mejor forma las rutas de acceso al empleo.

“Nos costó, hacíamos muchas gestiones. Cuando yo solicité por primera vez, recuerdo que me salía una plaza en una aldea en Alta Verapaz. Sí tenía necesidad, quería trabajar y ser maestra, pero viendo la distancia y las condiciones, tenía que priorizar a mi familia y luego encontrar un lugar más cercano para estar con ellos al menos el fin de semana. Entonces,

seguimos gestionando y solicitando. Íbamos a Guatemala, llevábamos expedientes, en ese entonces directamente al Ministro de Educación. Con él uno le presentaba su problema y le daba a conocer las necesidades que uno tenía. La ventaja que yo tenía es que mi padre hacía esas gestiones para muchos maestros, era un líder que siempre estaba en pro del beneficio de los necesitados y entonces eso nos abría puertas. Me salió la oportunidad de irme a una escuela de Colomba Costa Cuca que queda en una comunidad agraria”

(Entrevista 7B. Marta D. 19 de agosto de 2016)

Quizá en este caso lo que mejor demuestra la funcionalidad de los lazos fuertes por sobre los débiles, la lógica del nepotismo por encima de la del mérito, es que el segundo tipo de lazos podían funcionar para obtener información acerca de dónde encontrar las plazas docentes disponibles. Luego, el conocimiento del contexto socialmente extendido (idiosincrasia institucional) permitía comprender el funcionamiento de los procesos para la búsqueda de empleo -agencias a las que acudir, actores con los cuales hablar, entre otras-. Pero en última instancia eran los vínculos de mayor cercanía, especialmente de consanguinidad o de empatía, los que garantizarían obtener el puesto de trabajo:

“Aplicué en el año ’90, lo hice por dos años. En ese tiempo existía una oficina que se llamaba Rentas Internas. Las plazas que estaban vacantes aparecían allí en una planilla, estaba el número de partida [presupuestaria] y dónde era. Era todo político, para tener una había que pagarle a alguien, comprar la plaza prácticamente. Me fui a Tecún Umán, allí había una sede de Rentas, me dieron permiso de buscar en los libros y encontré una vacante que estaba como a diez minutos de mi municipio. Alguien me habló de un señor que trabajaba en la aduana y que era muy amigo de un diputado de la Democracia [Cristiana]**, él se llevó los documentos. En ese entonces yo trabajaba en un colegio, la mamá de una alumna me contó que su tía era jefa de personal del Ministerio de Educación y me dio una carta de recomendación con la que mi papelería quedó ingresada. Resulta que nunca me avisaron, porque el señor de la aduana copió la información y propuso a su sobrina al mismo tiempo. La plaza nos salió a las dos, era algo que se daba mucho, la que llegaba primero se la quedaba. Cuando llegué ella ya había tomado posesión, perdí y dejé de creer. A los años volví a aplicar, pero ya no en primaria”*

*Frontera con México en el departamento de San Marcos

**Partido en el gobierno

(Entrevista 20B. Armindia L. 24 de septiembre de 2016)

Incluso en los casos en los que no había un vínculo directo entre quien ostentaba el poder de otorgar las plazas -funcionarios y diputados- y el maestro o maestra en búsqueda de un puesto en el sector público, se ponían a juego los lazos familiares y de confianza al momento de obtenerlo:

“Mi prima era familiar de un diputado. Él le debía favores porque había hospedado a su hija sin cobrarle nada. Como en la casa de ella todos estaban en la universidad, ninguno necesitaba de un trabajo del Estado, entonces se acordaron de mí y le dijeron a mi papá. Me dijeron que le llamara y me dijo que llegara un jueves a la capital, al Congreso, y que llevara mi expediente. Cuando llegué recomendada [por el diputado] me preguntaron: ‘¿Dónde quiere su plaza?’ (...)”

(Entrevista 44B. Coralia C. 03 de noviembre de 2016)

Una cuestión relevante acerca de la forma en que operaban este tipo de prácticas es que las plazas docentes en algunos casos funcionaban como un medio para obtener beneficios económicos por parte de los agentes estatales -pago de sobornos o la llamada “compra de plaza”-, pero en otros era una forma para hacer pago de favores y otro tipo de intercambios que no eran necesariamente económicos sino buscaban reforzar lazos de lealtad personal o familiar.

Esta lógica personalista y de nepotismo en el acceso al empleo docente no fue la única en esta etapa, antes bien se comenzaron a intentar otros procedimientos, pero siguió siendo predominante y su relevancia radicaba en que aparece como una continuidad de las prácticas y formas de acción estatal que fueron propias de los gobiernos militares y autoritarios -tanto del período liberal en la primera mitad del siglo XX como del período contrainsurgente de las décadas inmediatas anteriores- en el contexto de la transición a la democracia.

b. Intentando la lógica del mérito y la democracia en las comunidades educativas: primeros ensayos en la selección del personal docente

Los procedimientos centralizados y de favoritismo en el otorgamiento de plazas docentes habían sido ampliamente criticados por distintos sectores debido a la corrupción que generaban -tráfico de influencias, sobornos, entre otros-. Frente a este escenario, se registran varios hitos que expresan la pugna por cambiar esta lógica.

Uno de estos hitos y que constituye el principal antecedente en el intento por institucionalizar la lógica del mérito en el acceso al empleo público docente, fue el concurso de oposición convocado por el gobierno militar golpista de Efraín Ríos Montt en 1982 y que concluyó en 1983, que fue descrito en el capítulo anterior. Aquellos que ingresaron a una plaza docente a partir de este concurso, encontraron una forma de legitimarse social y profesionalmente pues habían conseguido superar a otros y otras colegas, posicionarse como “los mejores” maestros(as) de su generación y no habían tenido que pagar favores o dinero para obtener el empleo:

“Se da el golpe de Estado, en ese entonces la preocupación de mi tío era qué hacíamos para que empezara a trabajar. Entonces me dijo que me iba a regalar cinco mil o seis mil quetzales para comprar la plaza, porque aquí así era. En eso se dio un cambio en la forma de cómo se seleccionaba, convocaba y contrataba maestros. Hubo un examen de oposición en todo el país y lo gané, era objeto de comentarios en el pueblo. Usted miraba las colas de maestros para el examen”

(Entrevista 22C. Pedro Ixchú. 8 de octubre de 2016)

Aun quienes no consiguieron mediante este concurso ingresar al empleo público docente, participaron del proceso con entusiasmo porque veían en ello la promesa de en algún momento lograrlo por vías legítimas y mérito propio, sin tener que pedir o deber nada a alguien, como ocurría con los practicass que hasta entonces predominaban:

“Según yo, iba a conseguir una plaza para poder trabajar y seguir estudiando, pero lamentablemente nunca la conseguí. No recuerdo los años en los que intenté optar, pero

incluso en una oportunidad hicieron una convocatoria a examen a los maestros para optar a plazas ¡todos querían optar...! No recuerdo si dieron resultados, pero a mí no me mandaron nada”

(Entrevista 37B. Teresa L. 10 de octubre de 2016)

Ciertamente, este intento no se sostuvo en el tiempo, lo que demuestra los intereses en juego y las dificultades para cambiar el modelo aún predominante. No obstante, fue una experiencia que generó expectativas y tuvo resultados concretos para los aspirantes a plazas. Asimismo, hizo surgir un incipiente imaginario meritocrático en el gremio docente.

El segundo hito, que corresponde a la etapa analizada en este capítulo, se produjo desde finales de la década de los ochenta y hasta mediados de la década de los noventa. En este período se implementó un procedimiento que se preciaba de generar participación de las comunidades. Este consistía en que las asambleas de padres y madres de familia de las escuelas primarias proponían una terna de maestros(as) para concursar por las plazas vacantes y emitían opinión acerca de la idoneidad de los(as) candidatos(as). Los expedientes de estos(as), contenían los documentos que validaban su condición profesional y habilidades, que eran evaluados(as) en las direcciones regionales de educación junto a sus recomendaciones. Vale mencionar que la decisión final seguía estando centralizada: “Una vez recibidos los expedientes por el Despacho Ministerial serán trasladados al Señor Ministro a efecto de que proceda la selección. Posteriormente son trasladados a la Dirección Técnica de Personal para la emisión del nombramiento respectivo”⁷⁹.

Esta fue una medida provisional y piloto que se institucionalizó débilmente, muestra de ello es que el reglamento fue aprobado hasta el último año en que ésta se aplicó. Perdió validez en los procedimientos de acceso a puestos estables⁸⁰ por sustitución de otras normas -cuestión que será

⁷⁹ Artículo 14º. del Reglamento de Reclutamiento, Selección y Nombramiento de docentes para los Niveles de Educación Preprimaria y Primaria (Acuerdo Ministerial 1703-1995). Debe señalarse que en esta línea de institucionalizar el mérito, en el inciso j) del artículo 33 de la Ley Nacional de Educación (Decreto 12-91) se estableció: “Otorgar anualmente, a las escuelas normales oficiales, por medio del Ministerio de Educación, un mínimo de plazas a maestros recién graduados con alto rendimiento, buena conducta y aptitudes vocacionales en sus estudios, quien los nombrará sin más trámite”. Esta es una medida que, si bien no se ha derogado, ha tenido desde entonces una aplicabilidad limitada.

⁸⁰ Plazas en el renglón presupuestario 011.

descrita en el siguiente capítulo-. No obstante, esta experiencia constituyó referente y antecedente para la selección del personal docente en los programas de autogestión educativa que se iniciaron en esta etapa y se ampliaron en la siguiente.

Destaca de esta experiencia que el espíritu era seleccionar maestros(as) que fuesen cercanos(as) y tuvieran conocimiento de los contextos locales para resolver problemas como el absentismo laboral y las brechas culturales que tanto generaban inconvenientes a los que se les atribuía los resultados de deserción, reprobación y repitencia del sistema educativo:

“Los de un caserío cerca de mi casa fueron a hablar con mi papá para que fuera a dar clases. Ellos querían que funcionara una escuela allí, pero todavía iba a empezar, de hecho, empezó en una casa. Los padres me miraban como la maestra que supuestamente lo sabía todo ¡yo me acababa de graduar! Se logró la autorización de la escuela y al siguiente año me salió la plaza a mí. Me habría salido antes porque en ese entonces el proceso de oposición era por propuestas de padres de familia y ellos me proponían a mí, pero no tenía la cédula profesional porque todavía era menor de edad ¡A mis dieciocho años ya estaba trabajando como maestra!”

(Entrevista 36B. Rosa R. 08 de octubre de 2016)

Una de las novedades que introdujo este modelo, que confluyó con el cambio en el perfil social de quienes egresaban de la carrera de magisterio y se convertían en aspirantes a las plazas docentes, fue la incorporación al servicio de maestros(as) originarios(as) o residentes de las mismas comunidades:

“En el año de 1995 logré una plaza en el magisterio nacional. En ese entonces el Ministerio de Educación estaba reclutando a maestros en el área de educación bilingüe, yo me sometí a la evaluación. No la gané a la primera, pero sí después [sabía hablar, pero tenía dificultad para escribir en idioma mam]. Estaba la convocatoria que los padres elegían a sus maestros. Nosotros nos presentamos, éramos quince de distintos lugares, por votación fui electo. Yo vivía en la aldea, lo que a mí me favoreció es que me conocían porque había

trabajado en el colegio [parroquial]. Fue un cambio total, mejoraba mi salario y tenía un trabajo estable en el Estado, mejoré la calidad de vida de mi familia”

(Entrevista 13B. Roberto A. 06 de septiembre de 2016)

A pesar de las bondades atribuidas a estos procedimientos tenían su contrapunto en cuestiones opacas y poco claras de su aplicación, esto sugiere que las lógicas personalistas y el tráfico de influencias más que eliminarse se trasladaron del nivel central al local:

“En ese entonces las plazas eran como por oposición. Yo tenía que ir a pedir una carta por lo menos a algunos vecinos de la comunidad y ellos tenían que decir si se necesitaba o no maestra en la escuela que estaba cerca. Había que llevar una carta del alcalde, del gobernador y de todas las personas o personalidades que uno pudiera tener para justificar la plaza. Yo quedé en segundo lugar, pero la maestra que tomó posesión falleció cuando acababa de empezar, su papelería todavía no estaba. Entonces, los papás que estaban cerca me llamaron porque tenían pena que los niños estaban sin maestra. Es en La Esperanza, cerquita de acá, pero yo había ido también a Cantel al centro y a una aldea. Platiqué un ratito con ellos [los padres de familia] pero no conocía la comunidad ¡Qué pena! Pero así fue como llegué al magisterio”

(Entrevista 6B. Norma M. 17 de agosto de 2016)

Es decir, pareciera que se trataba de un modelo híbrido o mixto en el que confluían una supuesta lógica meritocrática y el clásico favoritismo. Quizá el cambio más importante que auguraba este ensayo es la modificación en los actores y poderes intervinientes en la decisión de otorgar las plazas docentes. Persistía el centralismo en la sanción de la decisión final, pero comenzaron a participar actores locales -familias, comunidades, gobiernos municipales- en el proceso para llegar a ésta:

“Los padres tenían la potestad de escoger una terna de maestros para las plazas vacantes. El gobierno elegía a uno. Se empezaron a dar problemas, había tráfico de influencias e incluso oposición a algunos candidatos sin ningún criterio. En 1995 el sindicato interpuso un recurso de inconstitucionalidad” (Entrevista 4C. Egil Galindo. 7 de julio de 2015).

Quizá el elemento común entre la experiencia de 1982 y esta otra en el marco de la democratización, es que el modelo se impuso de arriba hacia abajo -del Ministerio y el gobierno central hacia los actores- y dejaba por fuera a las expresiones gremiales y sindicales del Magisterio, inhabilitando la posibilidad de que el gremio, en tanto actor colectivo organizado, participara en el establecimiento de las barreras y los procedimientos de ingreso a la ocupación.

c. Reconfiguración de las excepciones a la Ciudadanía Laboral

Al inicio de esta etapa el Estado guatemalteco se enfrentaba a dos improntas contradictorias: ampliar la cobertura educativa y reducir el gasto público. En ese marco, en el empleo público docente una práctica que se comenzó a implementar fue la de suspender (congelar) las plazas vacantes por fallecimiento o jubilación. De tal cuenta, la demanda de personal docente para cubrir estos puestos u otros de reciente creación se fue resolviendo con el recurso administrativo de la contratación temporal⁸¹:

“Después que nos examinamos [1983], hubo un tiempo de esperar nuestras calificaciones. Entonces, aquí en Toto ganaron cinco maestros, dentro de los que estaba P*. Primero incorporaron a bastantes con el renglón 011. Yo estuve en la lista, pero cuando me llamaron fue por contrato. Fui a ver, quedaba lejísimos y me fui a encontrar un cuartito oscuro que era el aula. A la par, otro cuartito que era la cárcel y el cementerio. Me dije: ‘bueno, soy maestra rural’. Lo que sí me detuvo a irme es que no había camino ni donde quedarme a vivir, no había agua, la gente la iba a traer al río en un barranco”*

*Departamento de Totonicapán

(Entrevista 22C. Aura García. 8 de octubre de 2016)

Los rasgos centrales de esta modalidad de vinculación laboral eran su carácter transitorio por tanto inestable, la inespecificidad en la definición de funciones -como personal supernumerario o técnico- que impedía la acreditación del servicio en el escalafón profesional y la ausencia del pago de prestaciones. Vale anotar que esta fue una figura que comenzó a utilizarse de manera

⁸¹ Renglones 021 y 022 del presupuesto nacional.

circunstancial, no cómo una política laboral claramente definida, y para este momento aún no cobraba las dimensiones masivas que tuvo en la siguiente etapa (ver Capítulo 6).

Ahora bien, la precariedad laboral no era un rasgo estrictamente novedoso en el magisterio de primaria, desde tiempo atrás existían espacios en los que primaban condiciones poco favorables. Para este momento se pueden distinguir cuatro modalidades. En primer lugar, observamos los interinatos, que devienen en formas de precariedad laboral porque de alguna manera representaban la promesa de ingresar al empleo docente en el sector público, pero finalmente esto no se concretaba por la forma en que se producían los arreglos para ejecutarlos. Si bien existían procedimientos institucionales para que un maestro o maestra cubriera de forma provisional una plaza cuya titularidad era de otro(a) colega, con frecuencia se recurría a arreglos informales. Quienes aspiraban a insertarse veían en estos ejercicios la posibilidad de adquirir experiencia y los contactos necesarios para conseguir alguna plaza:

“El primero fue en el '88 recién graduándome, mi prima era la de la plaza, pero por cuestiones médicas me pidió ayudarla, era entre el director de la escuela y ella. El segundo fue a través de socioeducativo rural [dirección], conocía al supervisor y me ofreció un interinato sólo por dos meses. Los interinatos formales eran a través del Ministerio, los nombraban y pagaban, al maestro me imagino que le retenían una parte del salario dependiendo del tipo de licencia que tuviera, podía ser un permiso con goce de sueldo o no. Como en el caso de mi prima era un acuerdo interno, ella sólo me daba un porcentaje de su salario, no era la totalidad, aunque sí la mayor parte. Estuve en este momento buscando cómo entrar al Ministerio de Educación solicitando plaza, pero realmente era muy difícil, entonces desistí y me puse a trabajar en otra cosa”

(Entrevista 1B. Carolina P. 10 de agosto de 2016)

Sin embargo, con mucha frecuencia y dada la naturaleza de los arreglos, al finalizar los interinatos quienes los realizaban no obtenían los puestos y tampoco accedían a las redes que habrían facilitado su inserción laboral. Es decir, el rasgo esencial de los interinatos era la transitoriedad y la ausencia de protección en el empleo:

“[sobre interinatos] En el año '82, '87 y '89 también. Duraban como dos meses, no era tanto y me ayudaba el dinero. Nunca me gustó trabajar en colegios porque me ofrecían muy poco. Buscaba trabajos, hice interinatos, acudí a la departamental, hacía las grandes colas, metía papelería, trabajé ad honorem dos años en la Estancia, Cantel. No me dieron nada, los directores no me ayudaron”

(Entrevista 39B. Myrella E. 08 de septiembre de 2016)

Una segunda modalidad de estos espacios de incertidumbre lo constituían las escuelas rurales en fincas. Éstas existían desde inicios del siglo, eran una continuidad de las políticas educativas implementadas desde el período liberal. Éstas ofrecían experiencias muy disímiles en cuanto a la relación con el empleador. Es decir que las condiciones laborales y de trabajo dependían de las decisiones arbitrarias de los propietarios, según el contexto eran más o menos convenientes para los(as) docentes, pero siempre se trataba de empleos sin garantías:

“Era una escuela de finca. En julio del '94 me llamó el dueño que me presentara en su oficina en Coatepeque. Me dijo: ‘vas a trabajar en forma inmediata’. Se firmó un documento hecho a máquina por la secretaria de él, donde ya me contrataba para el siguiente año y que no podía comprometerme con otro más. Fue bonito porque de ganar 400 subí a 900 quetzales al mes, además mensualmente tenía derecho a leña y leche que me daban para mi familia. El mismo carro de la finca a veces nos entraba, pero otras veces nos tocaba caminar. Éramos cuatro maestros. A nosotros nos pagaban solo para darle clases a los hijos de los empleados de él, pero había aldeas alrededor y llegaban niños a la escuela que les cobraban tres quetzales mensuales. [Comparando sus condiciones con las de otras escuelas de fincas cercanas] No, a ellos no les pagaban bien. A nosotros, al finalizar el ciclo escolar nos llamaba a pagarnos todas nuestras prestaciones y de las colegiaturas [de los niños de fuera de la finca] lo dividía y nos lo daba. Estaba bonito el salario más no era una estabilidad, porque de un momento a otro nos podían sacar, así es la iniciativa privada.”

(Entrevista 46B. Mario L. 03 de noviembre de 2016).

La tercera modalidad identificada eran los empleos en el sector privado, estos eran poco deseados por los bajos salarios y la falta de certeza en la relación laboral, pero constituían una alternativa por la que se optaba provisionalmente quienes tenían en su horizonte profesional el objetivo de ingresar al empleo docente en el sector público:

“Me hicieron una evaluación y con base en eso pude optar a tener trabajo en La Asunción [colegio parroquial], me dieron esa oportunidad. Teníamos un contrato y si tenía IGSS. Estuve cinco años, ya iniciando los seis tuve que armar papelería para el Estado. Tengo buenos recuerdos porque allí estudié primaria, luego diversificado y luego volví a dar clases, me sentía bien porque era producto de allí y mi meta era hacer las cosas bien. Lo único era el pago, fue bonito, pero era muy poco y no me alcanzaba. Estaba en el colegio, pero siempre pensando algún día pasar al Estado”*

*Instituto Guatemalteco de Seguridad Social

(Entrevista 12B. Lorena H. 09 de septiembre de 2016)

La cuarta modalidad identificada es una novedad en este momento. Dada la forma en que se estaban implementando las nuevas políticas educativas, surgió un nuevo segmento de inserción laboral docente constituido por Organizaciones No Gubernamentales y proyectos sociales financiados con recursos de la cooperación internacional. Estos espacios quizá no ofrecían estabilidad o garantías laborales, pero abonaban al prestigio profesional y constituían incluso una apuesta de movilidad ocupacional a futuro:

“La maestra de práctica [docente] se daba cuenta quiénes tenían habilidades. En ese entonces empezó en Quetzaltenango un proyecto con la Cooperación Austríaca sobre educación especial. Ella me postuló a mí para ese puesto. Al final me daban un reconocimiento de quinientos quetzales al mes más el diplomado que ofrecían. Pasaron cuatro o cinco meses, las directoras tuvieron dificultades y de la noche a la mañana me nombraron director de la escuela. Estuve seis años, después mi abuelito enfermó y decidí dejarlo. En un principio sufrí mucho porque no estaban ingresadas dentro del concepto del*

Ministerio de Educación [las plazas], tenía un contrato privado. Tres años después que salí se lograron las plazas”

*Corresponde al año de 1994, entonces el tipo de cambio era 1USD=Q5.75. Es decir que el ingreso percibido equivalía a USD 89.96, mientras el salario mínimo mensual no agrícola era de Q486.67=USD84.64.

(Entrevista 9B. Luis J. 29 de agosto de 2016)

Por supuesto, quedaba la posibilidad extrema de permanecer fuera de cualquier empleo en la docencia. Sin embargo, en algunos casos, la desvinculación profesional no significaba quedar fuera del mercado laboral sino acceder a otro tipo de empleos que en alguna manera eran socialmente equivalentes -salario, condiciones laborales y/o estatus-. Si bien se producía desacople entre la formación y el trabajo realizado, se reforzaba la idea de que la carrera de Magisterio de Primaria era polivalente y constituía una buena opción de titulación para garantizar opciones laborales al egresar:

“Un período trabajé como secretaria de abogados. Luego empecé a trabajar en ONGs en tema la violencia contra la mujer. Después de unos años pasé a un programa de Educación ahí mismo, pero íbamos a dar formación a establecimientos educativos en temas de género, educación sexual, autoestima y derechos. Después pasé a la Pastoral de la Tierra a trabajar derechos laborales y de acceso a la tierra (...) [acerca de la carrera de magisterio] creo que esa fue la base para el trabajo social, porque hacemos casi lo mismo: estar con la gente, trasladar información, pero en lugar de niños es con personas adultas, igual una va ejerciendo la función de enseñar y aprender”

(Entrevista 1B. Carolina P. 10 de agosto de 2016)

En otras ocasiones, la desvinculación profesional conllevaba inserciones laborales pauperizadas y significaba truncamiento en la movilidad social:

“Mi papá tiene el oficio de la zapatería y mi mamá del bordado de ojillo. Solamente tenía un primo en la familia de mi mamá que había estudiado magisterio. Para mis papás fue una motivación que yo pudiera seguir porque mi hermana ya no había querido. Terminando la

carrera sí tuve comentarios y una experiencia no tan positiva. El esposo de una tía, hermana de mi mamá, era maestro. Cuando me gradué fui a consultarle sobre el procedimiento y la papelería para optar por una plaza en el Estado. Me aconsejó que no lo hiciera porque él llevaba años esperando una oportunidad y jamás se le habían dado. Él estaba estudiando Derecho y trabajaba en una óptica. Yo iba con la intención de que me orientaran y prácticamente me quitaron la posibilidad, ahí me quedé, ya no pregunté ni gestioné nada para meter mi papelería. En el arte que mi papá tiene, en la fábrica de calzado, tenía una posibilidad de ingreso. Luego entré a trabajar a una empresa de encomiendas tipo el correo [postal], pero privada”

(Entrevista 4B. Carlos E. 15 de agosto de 2016)

Debe señalarse que a pesar de los procesos de ampliación de cobertura educativa en primaria y la aceptación de las precarias condiciones laborales en muchos de los espacios del empleo docente, la desvinculación profesional era no sólo el resultado extremo sino altamente probable para la mayoría (Chew, 1988: 56).

Tabla 5.5
Docentes en servicio
(incluidas escuelas de adultos)

AÑO	Público	Privado	Municipal	Total
1992	28,950	9,482	0	38,432
1993	34,274	9,946	0	44,220
1994	40,350	11,303	176	51,829
1995 ⁸²	33,226	10,898	134	44,258

Fuente: elaboración propia basada en Anuarios Estadísticos del MINEDUC 1992 a 1995

Si se contrasta el número de egresados acumulados hasta 1995 (ver Tabla 5), y se considera además la existencia de un contingente de docentes que ingresaron al servicio antes de 1975, podría considerarse que más de la mitad de los(as) titulados(as) estaban fuera del empleo docente al final de este período. Además, que aquellos que lograron insertarse lo hicieron en condiciones muy

⁸² La baja reportada en este último año podría deberse a cambios en la forma de registro de la información, desajustes en el sistema estadístico -creado en 1992- o a que efectivamente se produjeron cambios institucionales que afectaron la contratación dado que había un gobierno de transición que asumió en 1993 después del golpe de estado.

disímiles. Algunos pocos lograron plazas permanentes (renglón 011), unos por la vía de las prácticas centralizados y personalistas, mientras otros por la vía de los novedosos mecanismos híbridos entre meritocracia y favoritismo. Otros se incorporaron al ejercicio de la docencia en condiciones de vulnerabilidad laboral en viejos espacios -como los arreglos informales para interinatos, escuelas privadas o escuelas de fincas- o en modalidades inéditas -como los contratos temporales en el Estado o en proyectos sociales de organizaciones no gubernamentales financiadas por cooperación internacional-.

5.3 Las disputas por el salario y las condiciones de trabajo: de la represión al control burocrático

En un contexto de transición política, las luchas en el plano laboral comenzaron a transformarse, no tanto en contenidos como en sus formas. En ese marco fue muy importante la restitución del derecho de sindicalización establecido en la Constitución Política de Guatemala aprobada en 1985⁸³. Tanto el Estado como empleador y los trabajadores tuvieron que relacionarse bajo nuevos códigos e implementar estrategias diferentes a las acostumbradas hasta este momento, el aprendizaje desde ambas posiciones fue paulatino. El caso particular de las movilizaciones del gremio magisterial permite ilustrar esa transformación. Por su parte, los agentes estatales pasaron de la represión militar al control burocrático-administrativo como forma de aplacar las demandas de los empleados públicos. Por otro lado, el magisterio organizado pasó de la confrontación directa a la búsqueda de la negociación como formas de colocar en la agenda pública sus reivindicaciones laborales. Durante esta etapa, ocurrieron dos grandes hitos que pusieron de manifiesto los cambios que comenzaron a tomar las luchas por el salario y las condiciones de trabajo en el campo profesional en cuestión: la huelga de 1985 y la de 1989.

a. Huelga de 1985: resurgir de las luchas laborales frente a las inercias del autoritarismo militar

El año de 1985 fue significativo para Guatemala por la transición política a la democracia, pero también porque fue un momento de crisis financiera para el Estado debido a una baja recaudación

⁸³ Artículo 102. Derechos sociales mínimos de la legislación del trabajo, inciso r. Derecho de sindicalización libre de los trabajadores.

fiscal (PNUD, 2010: 85). En ese marco, sin haberse celebrado aún elecciones ni aprobada la nueva constitución, en el mes de septiembre distintos sectores de empleados públicos se movilizaron en reclamo ante la amenaza de no recibir los sueldos del último trimestre del año y para demandar un incremento salarial (El Gráfico, 19 de septiembre de 1985: 3). Estos acontecimientos pusieron en evidencia la frágil situación del aparato estatal:

“(...) ‘El gobierno podría caer en un estado de quiebra si se atendieran las demandas de un aumento salarial de Q200.00 para los empleados públicos, porque **no tiene como atenderlas**’, declaró el licenciado Ramón Zelada Carrillo, secretario de Relaciones Públicas (...) Una quiebra del Estado, aclaró el vocero de gobierno, podría ocurrir lo mismo que le podría suceder a una persona o empresa privada sino tienen fondos suficientes para cubrir sus obligaciones” (El Gráfico, 19 de septiembre de 1985: 4).

Es decir, esta coyuntura generó una tensión entre agentes oficiales del gobierno vigente, que defendían y promovían la austeridad fiscal y la contención del gasto público, y los empleados públicos -incluyendo al magisterio en servicio- cuya labor constituye la materialización de la acción del Estado, quienes defendían derechos y mejoras laborales. Siendo esta una evidencia concreta acerca la relación que guarda la aplicación de políticas de ajuste con la precarización de los espacios limitados y las garantías mínimas de la ciudadanía laboral en Guatemala.

En esa coyuntura, el gremio organizado en el Consejo Nacional Magisterial (CNM), integrado por docentes de educación primaria y media, sumándose a la movilización de los(as) trabajadores(as) de otras entidades de gobierno hizo un llamado al paro de labores inmediatamente después de finalizadas la conmemoración de la independencia nacional (El Gráfico, 16 de septiembre de 1985: portada y 3). Sus demandas, además del incremento salarial, apuntaban a exigir la desmilitarización de la educación y la mejora de infraestructura escolar (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 70). A lo anterior se sumaba el reclamo de la aparición con vida de integrantes de sus comunidades educativas:

“Educadores exigen aumento del 200 por ciento y la liberación de los estudiantes detenidos”
(El Gráfico, 17 de septiembre de 1985: 4)

“Buscan a 8 desaparecidos” (El Gráfico, 25 de septiembre de 1985: 3).

Cabe recordar que la sociedad guatemalteca provenía de un largo período de intensa violencia política y represión, cuyas prácticas y efectos eran aún experimentados por distintos sectores, incluyendo el magisterio, en ese momento de transición:

“Sostuvieron que los que más problemas están dando a nivel laboral son los empleados bancarios y preguntaron por el sindicato de Prensa Libre (empresas que edita el colega matutino del mismo nombre) y otras organizaciones de índole laboral (...) Al no obtener las respuestas que pretendían, el interrogador me dijo que podían secuestrar a mi esposa y a mis hijos y llevármelos y que había otros métodos para que hablara (...)” (El Gráfico, 18 de septiembre de 1985: 3)

“En relación a una noticia aparecida este día en diferentes medios de comunicación, referente a la aparente captura de varios alumnos del Instituto Normal Mixto Nocturno de Occidente, el ejército de Guatemala se ve en la necesidad de aclarar a la opinión pública que esta institución no ha tenido nada que ver con lo ocurrido a los estudiantes en San Marcos (...) Reitera el ejército de Guatemala que es su función garantizar la soberanía y la tranquilidad en todo el territorio nacional” (El Gráfico, 4 de octubre de 1985: 4 recuadro).

En estos hechos se refleja la paradoja de la coyuntura. Por un lado, el proceso de democratización ofrecía la promesa de mayor apertura y libertad de organización social. Por otro lado, las movilizaciones sociales fueron contestadas por el Estado con la continuidad de prácticas contrainsurgentes como la desaparición forzada, represión militar y deslegitimación de las demandas salariales.

En lo que respecta a las luchas laborales de los empleados públicos, ciertamente la demanda salarial era central, pero no era lo único. En tanto la discusión pública y mediática se centró en ello para deslegitimarla, acusándoles de encaminar al país a una crisis inflacionaria y de endeudamiento (El

Gráfico, 21 de septiembre de 1985: 24)⁸⁴. También se les responsabilizó de la situación de precariedad de otros sectores de trabajadores:

“La situación económico-social que vive el país, parece que estaría exigiendo que se atienda con empeño y en forma prioritaria a los trabajadores cuyos salarios son de hambre, y que quienes han gozado de salarios y prestaciones mayores y aún extraordinarias en comparación con los de aquellos que deben atenderse primero, debieran esperar por solidaridad para evitar la degradación, la explotación la creciente miseria” (El Gráfico, 28 de septiembre de 1985).

El discurso seguía la lógica de representar los derechos de ciudadanía laboral como un privilegio de pocos. Presentar a los trabajadores públicos -incluido el magisterio- como los culpables de que el conjunto de la fuerza de trabajo permaneciera excluido de estos derechos, para deslegitimar sus demandas de respeto y mejora de garantías laborales y salariales.

A los(as) docentes particularmente, se les acusó de su falta de compromiso con los estudiantes y la educación. En un claro ejemplo acerca de cómo la frontera entre lo pedagógico y laboral ha podido ser instrumentada para atacar la legitimidad de las demandas de ampliación de la ciudadanía laboral en el campo profesional del Magisterio de Primaria en Guatemala:

“Inicialmente debería creerse que la enemistad del magisterio contra los estudiantes es imposible, pero como en Guatemala suceden cosas increíbles o inexplicables, los últimos acontecimientos hacen poner en duda esa imposibilidad, el axioma aceptado de por siempre, que el maestro es un segundo padre o el mejor amigo del estudiantado, por ser él quien le

⁸⁴Algunos actores propusieron la implementación de un “salario social” para el magisterio a través de subsidios a la vivienda (El Gráfico, 12 de octubre de 1985). Al lado de la columna editorial en la que se hacía pública la idea, fue colocada la publicidad de una constructora propiedad de Jorge Carpio Nicolle, dueño del diario de mayor circulación en el país -El Gráfico- y candidato presidencial en las elecciones de 1985 y 1990 -año en que fue asesinado-. Es decir, había intereses económicos en la obra pública que una política de esa naturaleza pudiera generar. Esta idea no encontró asidero ni en el gremio ni en los agentes estatales. En la década de los setenta la vivienda constituyó un recurso de los gobiernos militares para ganarse el favor del gremio magisterial, pero nunca benefició a todos sus integrantes ni se convirtió en un derecho social como tal. A partir de este momento, 1985, nunca más apareció en la agenda de los actores de este campo laboral.

enseña los misterios de la vida, le inculca las ciencias del saber, los principios de la moral y el civismo. Lamentablemente después de los sucesos recientes, como dije, se llega a pensar que los mentores de la juventud desean dañarla o que descaradamente la usan indebidamente en la consecución de sus propósitos personales y la manipulan públicamente con tal de salir gananciosos en sus peticiones o exigencias” (El Gráfico, 21 de septiembre de 1985: 22).

La movilización de los(as) trabajadores(as) estatales duró varias semanas. En el caso de la de los docentes representaba un problema de gobernabilidad porque se produjo casi al final del ciclo escolar, siendo que los docentes controlaban las evaluaciones de los(as) estudiantes⁸⁵. Este, que era un gobierno de transición encabezado por un militar, oscilaba entre dos tipos de respuestas: represión directa y coacción administrativa.

La primera, la represión directa, física y armada, constituía una continuidad en el modelo de relacionamiento entre Estado y sociedad del período contrainsurgente:

“Sobre si el paro general de los maestros podría llevar a una militarización, tal como lo afirmó la ministra, el general Mejía Vítores dijo que eso es una equivocación. Añadió que no cree que militarizando el magisterio vayan a trabajar con buena voluntad” (El Gráfico, 17 de septiembre de 1985: 4).

Por otra parte, como la represión directa amenazaba la imagen prodemocrática del gobierno, buscaron aplicar medidas de coacción administrativa que revistieran de formalidad y legitimidad su negativa a atender las demandas salariales y laborales:

“Los trabajadores del Estado que mañana jueves (hoy) no se presenten a sus respectivas labores, serán despedidos de sus cargos, afirmó esta noche el jefe de Estado, general Oscar

⁸⁵Distintos sectores de trabajadores buscaron persuadir al gobierno haciendo uso de los procedimientos o recursos que controlaban: “Doscientos cincuenta mil empleados públicos se quedaran sin sueldo este mes de septiembre, en vista que el personal de Finanzas decidió ayer, en un mitin general, suspender la emisión de los cheques de pago” (El Gráfico, 19 de septiembre de 1985: 4).

Humberto Mejía Vítores, en un mensaje transmitido por cadena nacional de radio y televisión” (El Gráfico, 18 de septiembre de 1985: 4).

Incluso, el gobierno de transición (aún militar), intentó posicionarse como un actor dialógico y en algún punto de la huelga magisterial ofreció sentarse a dialogar a cambio de que el gremio depusiera las medidas de hecho. En tanto, los(as) maestros(as) aceptaban volver a sus labores a cambio del cumplimiento de sus demandas y del compromiso de que no hubiera represalias:

“Jefe de Estado dispuesto a dialogar; sigue huelga magisterial” (El Gráfico, 17 de septiembre de 1985: portada).

“Esperan que el jefe de Estado, general Oscar Humberto Mejía Vítores, los reciba en audiencia para exponer sus demandas” (El Gráfico, 17 de septiembre de 1985: 4).

Ninguna de las dos partes cedió y el gobierno finalmente anunció una medida administrativa que invalidaba el recurso estratégico de los docentes para la negociación -las evaluaciones a estudiantes de finales del ciclo escolar-:

“Cancelado el ciclo escolar '85. Estudiantes de establecimientos oficiales serán promovidos al grado inmediato superior” (El Gráfico, 25 de septiembre de 1985: 2)⁸⁶.

Varios fueron los pasos que tuvo que dar el gobierno para hacer efectiva esta medida y quebrantar al gremio magisterial organizado y movilizado. Primero, rompió la alianza intergremial llegando a acuerdos sectoriales que dejaron al gremio aislado:

“El licenciado Jesús Alvarado Mendizábal, portavoz del ministerio de Finanzas, dijo a El Gráfico que los pagos a los empleados del Estado en concepto de sueldo ya con el aumento de Q50.00 se hacían conforme al calendario fijado y el cual comprende del miércoles 25 al

⁸⁶ Mediante el Acuerdo gubernativo 865-85, el ejecutivo emitió a norma legal que amparaba esta medida. Con el Acuerdo ministerial 1325-85 y los criterios de su ejecución.

viernes 27 de septiembre (...) Hoy, jueves 26 se continuará pagando a los trabajadores de los restantes ministerios, a excepción de la cartera de Educación” (El Gráfico, 26 de septiembre de 1985: 2).

Luego, comprometió a supervisores educativos y directores de escuela -colegas de los docentes en distinto momento de su trayectoria laboral y en posición de jerarquía-:

“La licenciada Aracely Judith de Pineda, ministra de Educación, se reunió recientemente con todos los supervisores departamentales del ramo. El objeto fue ampliar y clarificar el acuerdo ministerial 1325-85. Este se refiere a la evaluación final para el presente ejercicio escolar. Aclaró que la medida tomada es realmente nueva, pero que por su misma naturaleza fue profundamente meditada y analizada” (El Gráfico, 29 de septiembre de 1985: 4).

“Sin ningún problema están siendo entregados los certificados y diplomas a los alumnos de pre-primaria y primaria urbana, ya que todos los directores de establecimientos están trabajando en este aspecto” (El Gráfico, 11 de octubre de 1985: 4).

El mensaje era claro, el gobierno podía prescindir de los servicios prestados por los(as) maestros(as), amenazando su estabilidad laboral. Cuestión que iba acompañada de la amenaza de intervención militar en sus espacios de trabajo: las escuelas. El magisterio continuo en huelga y a la espera de que la medida fuera depuesta, pero esto no ocurrió y por el contrario la represión armada y la coacción administrativa fue aplicada en conjunto:

“(…) en atención a instrucciones de sus superiores, el comandante de la base militar encargó al alcalde municipal levantar actas de destitución para maestros de la escuela ‘Clemente Marroquín Rojas’ (...) El mismo fue aplicado a los que prestaban servicios docentes en las escuelas de la aldea ‘Tucuché’ y en las comunidades agrarias” (El Gráfico, 24 de septiembre de 1985: 2).

La resolución de esta coyuntura puede ser interpretada como una derrota al magisterio organizado, en tanto sus demandas no fueron atendidas en el sentido que fueron planeadas por el gremio:

cumplimiento de derechos y mejoras salariales. Y, aunque el gobierno afirmó que no habría represalias posteriores a la huelga, quienes integraron la dirigencia del movimiento sí vieron sus vidas afectadas en múltiples dimensiones:

“La verdad que cuando entendí qué era el sindicalismo me di cuenta, que cuando el compañero maestro tiene necesidad busca al dirigente, de lo contrario cuando tiene momentos difíciles de la vida ni siquiera se acercan a uno. Prácticamente desintegré mi hogar por las amenazas constantes del Ejército de Guatemala [1985-1987]” (Entrevista 12C. César Ixcot. 1 de septiembre de 2016).

Este hito refleja el momento histórico de transición del Estado y la sociedad guatemalteca. Para el campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria es paradójico porque implica el resurgimiento de las posibilidades de acción colectiva del gremio, pero también una disputa por evitar el deterioro de las garantías laborales hasta ahora conservadas. Cuestión que se encuentra a tono con lo planteado por algunos autores respecto del desarrollo de la ciudadanía en América Latina, especialmente porque en las transiciones a la democracia se reconocen nominalmente derechos políticos otrora negados, mientras se deterioran derechos relacionados con el empleo (Jelin & Hershberg, 1996; Roberts, 1996). No obstante, persisten comportamientos autoritarios de parte de los agentes estatales, los reclamos políticos contra la militarización y las desapariciones forzadas siguieron formando parte de las reivindicaciones de estos actores.

También resulta significativo que el magisterio aparece como uno de estos actores laborales, que para este momento aún se moviliza en alianza con otros empleados públicos. A pesar de las dificultades enfrentadas durante la huelga, el proceso dejó lecciones al gremio magisterial. La más fundamental fue la importancia de institucionalizar su organización. La constitución legal del sindicato ocurrió años más tarde, en la inercia de la transición a la democracia, esto se analiza más adelante en el capítulo.

Por el lado del comportamiento de los agentes estatales, destaca el doble matiz de su accionar y que quizá sea reflejo del momento de la transición. Es decir, un reclamo de naturaleza laboral es

contestado en primera instancia con una lógica represiva y contrainsurgente, pero luego se incorporan a su repertorio la coacción administrativa.

b. Huelga de 1989: redefinición de la relación y estrategias de los actores

El segundo hito importante en la configuración de las luchas laborales del magisterio durante esta etapa se produjo en 1989, hacia el final del primer gobierno civil electo democráticamente. Para este momento ya se había restituido el derecho de sindicalización y se habían constituido múltiples organizaciones sindicales y asociativas en el gremio magisterial, este proceso se examina en detalle en el siguiente apartado. Lo relevante es que, a diferencia de la huelga de 1985, contaban con una base de reconocimiento legal a partir de la que reclamaban la interlocución con el Estado como empleador.

Dado que históricamente las relaciones entre el gremio y los gobiernos anteriores habían sido tensas y tirantes -con experiencias de violencia y coacción-, la huelga fue entendida como la medida de primera instancia y prácticamente el exclusivo recurso para exigirle al Estado cumplir con sus demandas, hasta este momento la negociación aparecía como una posibilidad distante.

La movilización tuvo una duración de ochenta y tres días. A diferencia de 1985, tuvo carácter fundamentalmente sectorial y gremial, es decir docente. En esta ocasión, las reivindicaciones del magisterio, mayoritariamente integrado por docentes de nivel primario pero liderado por docentes de nivel medio, eran la mejora salarial y de infraestructura escolar, pero el reclamo de tener voz en los procesos de reforma educativa que se estaban diseñando en el país -especialmente en lo respectivo a la Ley Nacional de Educación y aquello que afectara la Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio- (Equipo Educación FLACSO, 2010:73; Álvarez, 2009:19; Valencia, 2010).

La huelga fue masiva y se extendió en el territorio nacional. Por un lado, “*había más contratados*” (Entrevista 4C. Egil Galindo. 7 de julio de 2015) con relación al momento anterior, lo cual se tradujo en una base más amplia de participación. Por otro lado, la heterogeneidad organizativa del magisterio impelía a establecer procesos de consulta desde los niveles locales hasta el nacional:

“De los núcleos escolares, que era un grupo de escuelas, coincidíamos en el municipio y de ahí al distrito [grupo de municipios]. Cuando había convocatoria de la AMT [Asociación Magisterial de Totonicapán] veníamos al departamento (...) El movimiento era fuertísimo, yo era uno de los patojos, pero tampoco me quedaba callado porque por eso llegué a ser dirigente nacional. Para tomar la decisión de irnos a la huelga nos regresaron a los núcleos, platicamos todos y nos volvimos a juntar porque era una organización de base. Algunos en el núcleo no estaban de acuerdo, les decíamos que al menos por solidaridad apoyaran, pero ganamos los que sí. Los representantes nos reuníamos antes de la toma de decisión y llevábamos posiciones. Los grupos discutían los pro y los contra, de ahí salía la posición de municipio y de distrito”*

*Localismo para referirse a persona joven

(Entrevista 22C. Pedro Ixchú. 8 de octubre de 2016).

A pesar de la compleja organización de la huelga, persistió la fragilidad de los vínculos internos del recién reconstituido movimiento magisterial y eso tuvo implicaciones en el desarrollo y resultados de esta. Especialmente evidente fue el alejamiento entre la dirigencia y las bases, el involucramiento efectivo de estas últimas varió según sus posibilidades de comunicación y movilidad geográfica, como por su convicción respecto de las reivindicaciones colectivas. Algunos estaban de acuerdo, pero no podían asistir a las movilizaciones:

“A mí se me dificultaba salir (...) Sí estuve, pero no salía porque tenía que caminar cuatro kilómetros para tomar la camioneta y no había a cualquier hora, transporte casi no había en ese entonces, yo no viajé”

(Entrevista 45B. Wendy L. 03 de noviembre 2016)

Otros sintieron presión por parte de sus colegas a participar en los espacios de deliberación y en las movilizaciones, pero no estaban de acuerdo con la huelga:

“Ese año yo era de la directiva del magisterio de San Carlos Sija. Me tocaba estar en reuniones con gente que tenía más experiencia en cuestiones sindicales, yo me sentía como

‘pollito comprado’ sobre lo que estaban diciendo. Estaba contra mi voluntad porque yo sí quería ir a dar clases” *Tímida*

(Entrevista 36B. Rosa R. 08 de octubre de 2016)

Otro rasgo de la huelga fue la dispersión de la dirigencia, a pesar del ambicioso carácter nacional de la movilización:

“En el ’89 cuando llaman a la negociación, Vinicio Cerezo [presidente], los delegados del magisterio eran doscientos cuatro ¡Nadie se tenía confianza! Y se dieron cuenta de inmediato [el gobierno]” (Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre 2016).

Estas condiciones del magisterio organizado fueron aprovechadas por el gobierno para aplacar la movilización: "En las negociaciones las bases no aceptaron las propuestas del gobierno y éste optó por dejar que los huelguistas se cansaran. También inició una campaña de desprestigio contra el magisterio nacional" (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 74). Es decir, en un primer momento el gobierno buscó cooptar a la dirigencia, separarla de las bases. Enseguida, para asegurar el control sobre el movimiento y que no fuera a resurgir, aplicó medidas de coacción administrativa. Así, declaró la huelga ilegal y prolongó el ciclo escolar para compensar el tiempo, y especialmente significativo fue la penalización salarial (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 74):

“Le quitó la mitad del sueldo a los maestros. A mí no porque tenía mi cuaderno, todo en limpio, entonces el supervisor me pidió todo eso y una constancia del alcalde de que había estado trabajando. Entonces a mí me pagaron el dinero, no tuve problema con eso”

(Entrevista 45B. Wendy L. 03 de noviembre 2016)

Y es que quizá, uno de los golpes que el gobierno buscó asestar al movimiento magisterial era generar fricciones intra gremiales. Por ejemplo, establecer una distinción entre los “buenos maestros” obedientes y los “malos maestros” alzados en huelga. Quiso forzar a los supervisores a sancionar a quienes hasta años recientes eran sus compañeros(as) y colegas:

“Algunos supervisores, antiguos maestros, se negaron a levantar actas a los maestros”

(Entrevista 4C. Egil Galindo. 7 de julio de 2015)

El resultado inmediato de la movilización fue entendido como una derrota para el magisterio, en varios sentidos. En primer lugar, porque no se concretaron las demandas gremiales. Luego, tuvieron que aceptar las condiciones impuestas por el gobierno posteriores a la huelga -sanciones y prolongación del ciclo escolar- y enfrentar la reprobación social -algunos maestros no pudieron retornar a sus escuelas por rechazo de las comunidades- (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 74). Ocurrió que la dirigencia perdió credibilidad frente a las bases pues se extendió la percepción de haber sido cooptados por el partido de gobierno (Álvarez, 2009: 19). Todo lo anterior repercutió en una mayor fragmentación del gremio y debilitó su capital político (Valencia, 2010).

No obstante, la experiencia dejó aprendizajes respecto de la necesidad de desarrollar otro tipo de estrategias para la canalización de sus reivindicaciones laborales en este nuevo contexto político: “En la dirigencia magisterial se adquirió conciencia de desarrollar instancias de diálogo antes de lanzarse a un nuevo movimiento de huelga” (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 74). Así es que, al asumir el nuevo gobierno en 1990⁸⁷ dieron seguimiento a sus demandas por vía de negociaciones y acuerdos: incremento salarial, reintegro de salario descontado por el gobierno anterior, autorización de actividad sindical a dirigentes sin obligación de desempeño docente, desarrollo de infraestructura educativa, conflictos específicos por traslados injustificados o retraso en nombramientos (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 77).

c. El accidentado resurgir de la organización sindical magisterial

Como se ha señalado antes, 1985 fue un año crucial para Guatemala porque en términos legales se restituyeron una serie de garantías políticas, en cuenta los derechos de organización y libre sindicalización de los trabajadores. Esa ventana de oportunidad fue aprovechada especialmente en el sector público. En el caso del magisterio nacional esto se manifestó en las variadas iniciativas que surgieron posterior a la aprobación de la Constitución. En ese momento de resurgimiento, la

⁸⁷Se trata del gobierno de Jorge Serrano Elías, mismo que dio un golpe de Estado en 1993, cuestión que en parte produjo la discontinuidad en el proceso de transición política y las relaciones entre actores que se empezaron a configurar en la segunda mitad de la década de los ochenta -en cuenta los aprendizajes del gremio-. Los siguientes dos años fueron de un gobierno de estabilización, y es a partir de 1996 que se comienzan a implementar de lleno las Políticas de Ajuste Estructural que produjeron el cambio más radical en el campo laboral docente.

organización gremial del magisterio se caracterizó por la multiplicidad, heterogeneidad y dispersión:

"El movimiento de huelga de 1985 dejó una fuerte organización de asociaciones magisteriales. Además de las asociaciones tradicionales, como la Asociación Magisterial Quetzalteca (AMQ) de Quetzaltenango y la Asociación Nacional de Trabajadores de Educación de Adultos (ANTEA), en el departamento de Guatemala se fundó la Asociación Magisterial Guatemalteca (AMG)" (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 71).

Estos rasgos característicos de la organización magisterial respondían a que se produjo una disputa por el liderazgo, control y hegemonía del gremio entre al menos tres tipos de actores: el partido de gobierno con fines electorales, la izquierda revolucionaria⁸⁸ como parte de su estrategia de movilización social y los(as) propios docentes que tenían el propósito de contar con una organización que representara sus intereses gremiales (Álvarez, 2009: 18-19).

En el marco del proceso, fue especialmente significativo el reconocimiento legal al Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), iniciativa de un grupo de maestros(as) que buscaban recuperar la memoria histórica del sindicalismo magisterial desde la Revolución de 1944 y además convertirse en el sindicato mayoritario de docentes en el país. La relevancia de este hecho es que el sindicato es la figura legalmente reconocida para la negociación colectiva de las condiciones laborales y salariales. No obstante, durante este período, se encontraron con resistencias dentro del mismo gremio:

"En el seno del Consejo Nacional del Magisterio surgió la iniciativa de organizar un sindicato de maestros. Se decidió fundarlo retomando el nombre del STEG revolucionario, pero la iniciativa originó divisiones (...) Con el tiempo, en varios departamentos coexistieron las asociaciones magisteriales con el STEG, y después se fueron convirtiendo en filiales departamentales del sindicato. El sindicato fue legalizado mediante la emisión

⁸⁸La intervención de las organizaciones revolucionarias de izquierda, casi todas con expresiones de insurgencia armada, ha sido una larga mención en el estudio de los movimientos, movilizaciones y organizaciones sociales en Guatemala. La tarea de profundizar en el análisis de esta relación está aún pendiente.

del Acuerdo Gubernativo No. 338-88, de fecha 27 de mayo de 1988, el cual autorizó sus estatutos y ordenó su inscripción en el Ministerio de Trabajo" (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 72).

Las oposiciones intra-gremiales al sindicato tenían al menos tres razones. Una era la desconfianza hacia los dirigentes promotores por sus filiaciones políticas -al partido de gobierno o a la izquierda revolucionaria-. Otra razón eran las tensiones entre las dirigencias magisteriales de la ciudad capital y los departamentos; los segundos les atribuían a los primeros un proceder centralista que no tenía en cuenta sus preocupaciones e intereses. Y, relacionado con lo anterior, el celo por las formas de organización local existentes:

“El sindicato viene a desmontar toda una lógica de organización muy propia del magisterio [asociaciones cuya membresía se articulaba desde lo local hasta el departamento] (...) En los ochenta viví esa transición. En lo que tenemos nosotros muy bien consolidadas nuestras bases magisteriales, trasladábamos información a todos, empieza a aparecerse un nuevo modelo. El sindicato nace como un hijo no deseado. El sindicato llamaba a asamblea ¡pero la asamblea somos nosotros! Hay una cuestión paralela que se hace desde el sindicato y que estaba muy mal visto por los compañeros. No queríamos hacer el tránsito de asociación magisterial a sindicato de trabajadores (...) [La principal preocupación] que eran eminentemente salariales las reivindicaciones (...) se vuelve muy gremial”

(Entrevista 22C. Pedro Ixchú. 8 de octubre de 2016)

Dadas estas condiciones, algunos sectores de docentes promovieron una instancia de coordinación y unidad de acción del gremio en la que se aglutinaban varios sindicatos y asociaciones locales que habían surgido o sido reconocidas legalmente durante la segunda parte de la década de los ochenta, a partir de ésta se promovió y articuló la huelga descrita en el apartado anterior:

“En 1989 la dirigencia magisterial se organizó en la Asamblea Nacional del Magisterio, ANM, con representación de todos los departamentos y de las diferentes asociaciones magisteriales y sindicatos, representados por una junta directiva" (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 75).

Los resultados materiales y simbólicos de la huelga reforzaron la fragmentación de la organización magisterial y la desconfianza mutua dentro del gremio: "(...) durante la década de los años noventa una multitud de pequeñas organizaciones sindicales se fueron creando, unas como consecuencia directa de la desconfianza en los dirigentes del movimiento de 1989, otras por hacer prevalecer los intereses locales, y otras como esfuerzos directos del aparato gubernamental por tener interlocutores de toda su confianza y que no fueran del todo sumisas a las orientaciones del STEG o de las organizaciones revolucionarias que para entonces querían influir en el magisterio como parte de su movilización de masas" (Álvarez, 2009: 21).

No obstante, la falta de unidad representaba fragilidad gremial, algunos sectores persistieron en mantener y fortalecer la organización sindical, un actor existente pero débil. Retomaron espacios físicos históricos como la “casa del maestro” y establecieron un albergue para maestros(as) del interior del país, para ello contaban con apoyo del sindicalismo docente internacional (Equipo Área de Educación FLACSO, 2010: 73). , procuraron posicionarse como actor colectivo con voz y participación en las cuestiones educativas y laborales relevantes para el país y el gremio:

“No creo que el magisterio o el STEG haya estado apagado sino estábamos trabajando (...) llevamos formación sindical, de los noventa para atrás la hubo”

(Entrevista 26C. Otto Quintana. 6 de diciembre de 2016)

“El logro más importante de esta etapa para el magisterio es el Decreto 12-91 Ley Nacional de Educación, aunque su reglamento no ha sido emitido después de 19 años se han impulsado algunos de sus puntos, entre ellos el Consejo Nacional de Educación, los programas de apoyo, entre otros” (Valencia, 2010).

El balance de este período en términos de la capacidad de acción colectiva del gremio docente indica que, a pesar de lo endeble de su articulación, el contexto institucional les permitió reactivar la organización y movilización. Con la herencia de un pasado inmediato de represión que había tenido como resultado su desarticulación organizativa, la fragmentación del gremio y las

dificultades en la constitución de un frente común se debieron también a las fricciones internas de índole político-ideológico y a las históricas tensiones derivadas del centralismo.

Es decir, los distintos sectores del gremio magisterial coincidían en la importancia de organizarse, pero diferían en los criterios acerca de cuál era el mejor formato para hacerlo. Unos apostaban por organizaciones de arraigo local basadas en la identidad profesional y ocupacional exclusivamente -las asociaciones-, otros apostaban por formas sindicales basadas en su condición de dependencia laboral frente a un empleador -el Estado-. De este proceso y disputas internas surgió un modelo de organización en el que ese combinan o superponen ambos tipos, cuestión que sería clave en la reconstitución de la capacidad de organización y movilización del gremio magisterial en las siguientes etapas.

Conclusiones del capítulo

En el presente capítulo se ha tratado de reconstruir el período de 1985 a 1995, que para el campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala constituye el período previo a la masiva precarización laboral derivada de las Políticas de Ajuste Estructural. La relevancia de profundizar en los detalles de esta década es porque se trata de la etapa en la que se sientan las bases y la dirección del cambio que en esta investigación interesa analizar, es cuando se ensayan nuevas políticas y estrategias por parte del Estado y otros actores. Luego, al tratarse de un período de transición política y económica, es posible observar las continuidades y novedades en cuanto a los actores, prácticas y los factores en disputa que configuran dicho Campo Profesional, así las contradicciones que a partir de ello se comienzan a producir en su interior.

Así, a partir de la adopción de las nuevas directrices de acción estatal y política educativa, el campo magisterial mutó en varios aspectos. El impulso a la descentralización y desconcentración administrativa empezó a reconfigurar su territorialidad, apuntando a dar mayor peso a la dimensión local. No obstante, esto no ocurrió de manera tajante y se confrontaba con la inercia centralista de la institucionalidad heredada de los gobiernos militares y de la idiosincrasia de algunos actores.

La consigna de ampliación de cobertura educativa tuvo efectos para el magisterio de educación primaria en al menos dos dimensiones. Una fue la intervención de actores no estatales -privados, comunitarios y cooperación internacional- en el nivel medio, permitió ofrecer una alternativa de formación profesional con promesa de salida laboral a sectores otrora excluidos de esas opciones, población rural e indígena fundamentalmente. Esto amplió la base de los(as) aspirantes a los empleos docentes y generó un cambio en su perfil y composición. Así, nos encontramos con un título o credencial profesional que no homologa a sus portadores sino parece acentuar sus diferencias de acuerdo al origen social y al tipo de formación a la que habían accedido -pública o privada, rural o urbana-.

Por otra parte, los primeros intentos de implementar acciones para ampliación de cobertura en primaria -educación bilingüe y autogestión educativa- comienzan a perfilar nuevos espacios de inserción laboral para quienes en estos años adquirirían el título de maestro(a) de educación primaria. Sin embargo, estos no parecían ser suficientes porque no lograban absorber a gran parte de graduados(as). se produjo la continuidad de ciertas prácticas que desde antes producían exclusión del campo laboral, es decir, nepotismo y favoritismo en el acceso a los puestos más codiciados en la docencia: las plazas permanentes. Incluso, es notorio como estas prácticas personalistas y de tráfico de influencias parecieran trasladarse del nivel nacional y centralizado a los niveles locales con los procesos de descentralización, a pesar de los intentos de institucionalizar la lógica meritocrática. Además, algunas de las opciones que se comenzaron a abrir, contratos temporales especialmente, tendían a la flexibilización y falta de garantías laborales. Estas condiciones no eran del todo novedosas, pues ya existían en espacios como los interinatos con arreglos informales, los colegios privados o escuelas de fincas, pero comenzaron a aplicarse en donde antes predominaba el empleo protegido: las plazas en escuelas públicas.

Pero el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria también empezó a cambiar para quienes hacían parte del empleo público protegido, aunque en este momento aún no lograran advertir el impacto de las dinámicas que comenzaban a generarse. Así, surgieron espacios de disputa intragremial. En primera instancia, porque la nueva burocracia educativa se conformó en estos años con maestros y maestras. Esto significó la emergencia de una alternativa de movilidad

laboral: la carrera administrativa. Cuestión que conllevó una tensión en términos de la identidad y solidaridad entre colegas al momento de las luchas laborales durante las huelgas.

Por otra parte, al restituirse los derechos políticos en democracia, en cuenta el de libre sindicalización de los trabajadores, se hicieron evidentes las diferencias en cuanto a visiones sobre las formas legítimas de organización para el gremio: asociaciones o sindicatos. En el fondo estas discrepancias eran un reflejo de contradicciones más profundas por motivos de filiación política e intereses de distinto tipo, y estuvieron permeadas por la construcción de un imaginario antisindical desde el gobierno y los medios de comunicación.

Se fueron modificando sus relaciones con el Estado, siendo su principal interlocutor en tanto que empleador. Especialmente evidente es esto a partir de las dos grandes huelgas docentes del período -1985 y 1989-. Por su parte, los agentes estatales pasaron de las acciones de represión directa al uso de la coacción administrativa como una forma de controlar las movilizaciones. Pareciera que incluso aprendieron a quebrantar la unidad colectiva del gremio a través de estrategias políticas más que legales: la cooptación de las dirigencias.

Los anteriores elementos se desplegaron durante esta década y pueden ser interpretados como parte del proceso de adaptación de los actores docentes y gubernamentales a las nuevas condiciones sociales y del Campo Profesional. Debe señalarse que, sumados estos al legado de la violencia política del período previo, dejaron un saldo de debilitamiento gremial que afectaba su capacidad de acción colectiva en las luchas laborales. No obstante, algunos sectores de la dirigencia magisterial optaron por retomar las lecciones que derivaron de estas experiencias para fortalecer su organización, tales como afinar su lectura de los escenarios y adquirir nuevas herramientas para la negociación de sus condiciones salariales y de trabajo. Estos aprendizajes no fueron palpables en este momento, que parecía ser más bien de derrota política, pero identificarlos es útil para comprender el papel que el sindicalismo magisterial tuvo en la siguiente etapa.

En términos generales podría calificarse esta etapa como una paradoja para el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria y las posibilidades de ejercicio de la Ciudadanía Laboral en y desde éste. Las políticas educativas apuntaban a una ampliación del Campo

Magisterial, pero también tuvieron el efecto de incrementar la presión sobre el empleo docente. Además, en este período se restituyó el derecho de sindicalización -la dimensión más política y central en el ejercicio activo de la Ciudadanía Laboral-, pero al mismo tiempo se profundizó la flexibilización en la contratación del personal docente, anulando de facto el acceso a las garantías laborales básicas.

Capítulo 6. Instituyendo la precarización en el Campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala (1996-2007)

Introducción del capítulo

El período 1996-2007 significó para el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala la expansión de la precarización laboral. En este capítulo se presentan los principales elementos y procesos que configuraron ese escenario. El texto se organiza en cinco apartados en los que se examinan las políticas educativas para el nivel primario y la formación docente, las rutas de acceso al empleo, las luchas laborales y las formas de organización del gremio magisterial en este rango de tiempo.

El año de 1996 representa un hito para los procesos que se analizan en esta investigación. En primer lugar, porque después del golpe de Estado de 1993 -perpetrado por el entonces presidente Jorge Serrano Elías- y un gobierno de transición, se restituyeron los procedimientos de la democracia electoral. En enero de ese año asumió un nuevo gobierno civil electo en las urnas, mismo que en diciembre firmó los Acuerdos de Paz con los grupos beligerantes todavía vigentes -la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG)-. Ambas cuestiones eran relevantes en términos de lograr legitimidad interna e internacional para impulsar las reformas políticas y económicas que se dieron durante este período.

Entre 1996 y 2007 se sucedieron tres gobiernos que representaban intereses de distintas facciones de las élites económicas y militares en disputa⁸⁹, tuvieron discursos y estilos de liderazgo diferentes, pero en lo esencial retomaron y dieron impulso a la agenda de las Políticas de Ajuste Estructural: privatización de bienes públicos, tercerización de las funciones del Estado e institucionalización de la desconcentración burocrática. Cuestiones que venían perfilándose desde

⁸⁹ El gobierno de Álvaro Arzú del Partido de Avanzada Nacional (PAN) -1996 a 2000- representaba a las élites económicas tradicionales de herencia anticomunista. El gobierno de Alfonso Portillo del Frente Republicano Guatemalteco (FRG) -2000 a 2004- representaba los intereses de una facción de la élite militar, para entonces insubordinada a las élites económicas, liderada por el General Efraín Ríos Montt -acusado del delito de genocidio por su actuar como Jefe de Estado entre 1982 y 1983-. El gobierno de Oscar Berger de la Gran Alianza Nacional (GANAN) -2004 a 2008- representaba un pacto de recomposición de una élite económica resquebrajada por sus propias disputas internas.

mediados de la década de los ochenta, pero se consolidaron a partir de este período. Es decir, se modificó la acción e intervención estatal.

Este giro en el rol del Estado, en el plano educativo significó tener que conciliar directrices aparentemente contrapuestas. Una era la del mandato de ampliar la cobertura educativa. Otra era la de reducir del gasto público. La confluencia de ambas fue posible a través de un proceso de desconcentración burocrática del Ministerio de Educación (MINEDUC), flexibilización laboral y externalización de servicios educativos. El resultado fue la expansión de las oportunidades de inserción laboral docente por medio de modalidades que instituyeron distintas formas de precariedad laboral, cuestión que tuvo como consecuencia una mayor segmentación del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria.

Al mismo tiempo, este complejo escenario estuvo plagado de conflictos y disputas en torno a las barreras a la ocupación docente, los procedimientos de ingreso y permanencia al empleo específico, luchas relativas a la mejora de las condiciones laborales para los(as) maestros(as) de los distintos segmentos.

6.1 Los imperativos de la política educativa: descentralización y ampliación de cobertura

En lo que respecta a la esfera educativa, durante este período (1996-2007) la acción estatal se caracterizó por dos grandes políticas que tuvieron impacto en la configuración del campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala en términos de su territorialidad, de la modificación de jerarquías y de una probable expansión de las oportunidades de inserción laboral, pero en condiciones de desprotección en el empleo. Una de estas fue la profundización y consolidación de la desconcentración del Ministerio de Educación, en consonancia con las consignas de reforma del Estado. La segunda política, derivada de un contexto de actualización de la agenda global y regional del desarrollo⁹⁰, estaba enfocada en la ampliación de cobertura educativa con especial énfasis en lograr la enseñanza primaria universal, para lo cual

⁹⁰ Objetivos de Desarrollo del Milenio y Proyecto Principal de Educación en América Latina.

se empleó un modelo de autogestión que externalizaba y delegaba la responsabilidad de la apertura y mantenimiento de escuelas en las comunidades.

a. Transformación de las jerarquías: descentralización y nuevas formas de la burocracia educativa

El proceso de descentralización inició desde la década previa. En el Ministerio de Educación se establecieron las direcciones regionales y se les había otorgado potestad y autoridad en el desarrollo de la política respectiva en los territorios de las regiones. Las decisiones seguían estando centralizadas, pero se pretendía que su ejecución no dependiera tanto del Despacho Ministerial como en el pasado de gobiernos militares (ver apartado a. de Capítulo 5).

A partir de 1996, con la aprobación de la Ley de Creación de las Direcciones Departamentales de Educación (Acuerdo Gubernativo 165-96), este proceso desconcentrador/descentralizador se profundizó (Ver Anexo 6.1). A partir de esta normativa, las unidades territoriales de referencia para las políticas y acciones educativas pasaron a ser los Departamentos, ya no las disímiles y heterogéneas regiones, con lo cual se armonizaba la burocracia educativa con la organización político-administrativa del país (Ver Anexo 6.2). A estas nuevas Direcciones se les dio mayores potestades tales como planificar, dirigir, coordinar, además de ejecutar, las acciones educativas en los Departamentos en concordancia con las directrices de la política nacional.

En términos laborales, las implicaciones de estos cambios en la estructura burocrática del Ministerio de Educación fueron al menos tres. En primer lugar, la responsabilidad de los procedimientos relativos al reclutamiento, selección y nombramiento de personal docente se trasladaron. Aún era necesario tener el visto bueno de las instancias centrales, pero las decisiones se comenzaron a tomar en el nivel departamental, con ello se redefinió la territorialidad del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria. En segundo lugar, surgió un espacio de movilidad ocupacional para maestros(as) de primaria, debido a que el tipo de experiencia adquirida en el servicio docente y el conocimiento del sistema educativo que esto implicaba se adecuaba a los requisitos para aspirar a los puestos de supervisión y dirección departamental de educación.

En tercer lugar, se resignificaron las jerarquías en el trabajo docente. Es decir, en la década previa, quienes ocupaban los puestos de supervisión educativa tenían a su cargo varios municipios y debido a la dispersión geográfica su presencia en las escuelas era intermitente, y en la práctica no estaban claras sus funciones -aunque la ley de educación lo definiera⁹¹-. Para esta nueva etapa, las supervisiones educativas debían tener a su cargo un solo municipio y con el tiempo llegaron incluso a laborar más de un(a) supervisor(a) en ellas⁹². Ocurrió que, ante la falta de presupuesto, no se crearon plazas específicas sino estas funciones les fueron delegadas a docentes en servicio con cierto liderazgo entre sus colegas a nivel local. En esos casos, únicamente podían aspirar al reconocimiento de sus pares porque su salario y puesto continuaban siendo los mismos.

Las jerarquías se trastocaron porque el cambio descrito implicó, a partir de este momento, que con mayor frecuencia los(as) maestros(as) en servicio tuvieron que someterse a la vigilancia por su trabajo y responder frente a sus colegas o excolegas. En algunos casos esto conllevó confrontaciones y abusos de poder por parte de quienes tenían la tarea de supervisar. En otros, al tener cercanía con la experiencia, se produjeron relaciones de colaboración y actitudes de empatía por las dificultades o limitaciones en el trabajo docente:

“En mi caso fue porque los compañeros empezaron una lucha. La antigua CTA era muy prepotente y abusiva. Los ponía en mal en la departamental, venía a levantarles conocimiento. Ella se había apoderado del lugar, quería estar en ese rol, pero los compañeros ya no soportaban el trato, hizo muchas cosas mal. Les dije a los compañeros que aceptaba por un tiempo, nada más un año, porque no era una plaza presupuestada. Ellos vieron que lo agarré sólo por apoyarles [el puesto] y entonces me colaboraban si tenía que ir a traer documentos a la [dirección] departamental (...)”*

*actas

⁹¹ La Ley Nacional de Educación (Decreto Legislativo 12-91) define la supervisión educativa como una actividad técnico-administrativa para la asesoría, orientación, seguimiento, coordinación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje, con la finalidad de mejorar la calidad educativa (artículos 72 y 73).

⁹² Nominalmente el puesto es Coordinación Técnico-Administrativa (CTA) y Coordinación Técnico-Pedagógica (CTP), en la práctica una misma persona cumple con ambas funciones, pero la sobrecarga de trabajo ha implicado énfasis en las funciones administrativas.

(Comunicación personal con maestra del departamento de Jutiapa. 23 de febrero de 2018)

La reconfiguración de la estructura del Ministerio de Educación, derivada de los procesos de desconcentración, produjo una redefinición de las jerarquías administrativas. En algunos casos esto fue experimentado como una mayor cercanía de las autoridades para la resolución de las dificultades en su labor, pero también incrementó el control sobre los procesos de trabajo. No obstante, esto pudo haber generado una serie de tensiones o resistencias a lo interno del Campo del Magisterio de Educación Primaria, estas acabaron por diluirse en tanto surgió un nuevo horizonte de desarrollo profesional y laboral en dicha burocracia.

b. Educación “autogestionada”: la respuesta al mandato de cobertura

A las puertas de un nuevo siglo, Guatemala se enfrentaba a un panorama educativo ruinoso. Con una proporción de analfabetismo superior al 30% en la población mayor de 15 años y una baja cobertura educativa en todos los niveles (INDH/PNUD, 2000).

Tabla 6.1
Tasas netas de escolaridad 1995

Nivel	Tasa neta
Primaria	55.5%
Ciclo básico (cultura general)	19.5%
Diversificado (vocacional)	4.8%

Fuente: INDH/PNUD 2000

Con este déficit en los niveles de escolaridad, la principal política educativa adoptada fue la de ampliación de cobertura, haciendo énfasis en el nivel primario. Cuestión que estaba acorde con los compromisos internacionales adoptados por el Estado de Guatemala⁹³. El caso que mejor expresa este proceso es el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (PRONADE), creado en 1996⁹⁴ y que tenía como antecedente el programa SAQBE (ver acápite b. del apartado 1, capítulo 5).

⁹³ Proyecto Principal de Educación (PPE) a nivel continental y los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) a nivel global.

⁹⁴ Acuerdo Gubernativo 457-96, emitido por el Presidente de la República.

Como su nombre lo enuncia, el pilar central era que las comunidades se responsabilizaran de la (auto)gestión de las escuelas que solicitaban y necesitaban -infraestructura, mantenimiento, alimentación escolar, selección y contratación de docentes-. En tanto, la intervención del Ministerio de Educación (MINEDUC) era indirecta. De este modo la prestación de los servicios educativos se externalizaba, reduciendo las responsabilidades estatales. Para entender esta idea conviene examinar la forma en que el Programa estaba organizado. En primera instancia, el financiamiento del PRONADE provino principalmente de deuda pública. Específicamente de préstamos otorgados por entidades financieras internacionales que generaban obligaciones de pago -capital e intereses- por parte del Estado de Guatemala⁹⁵.

Tabla 6.2
Presupuesto PRONADE en MINEDUC (en quetzales)

Año	Presupuesto MINEDUC	Presupuesto PRONADE	% PRONADE respecto a MINEDUC (presupuesto)
1998	1,782,808,607	95,500,000	5.36
1999	2,250,406,409	134,248,862	5.97
2000	2,692,302,849	200,219,800	7.44
2001	2,795,297,081	150,000,000	5.37
2002	2,881,214,963	213,630,000	7.41
2003	3,255,482,637	313,706,124	9.64
2004	3,963,931,072*	313,706,124	7.91
2005	4,612,355,455	505,000,000	10.95
2006	5,217,410,830	545,796,345	10.46
2007	5,896,533.133*	545,796,345	9.26

*Los proyectos de presupuesto para 2004 y 2007 no fueron aprobados, por tanto, opera el mismo del año inmediato anterior con ajustes

Fuente: elaboración propia con presupuestos por entidad y portal de transparencia Ministerio de Finanzas Públicas (www.minfin.gob.gt)

⁹⁵ Fueron dos grandes préstamos. El primero otorgado por el Banco Mundial por un monto de US\$62,160,00 en 2001 con vigencia al 2005. Éste implicaba el cobro de una comisión inicial del 1% del monto total, comisión por monto no retirado (0.85% del total del préstamo), pago de intereses semestrales con tasa variable, desembolsos únicamente por solicitud del prestatario -gobierno de Guatemala- con un monto límite (US\$5,000,000) bajo condición de haber ejecutado el monto previamente autorizado y sometida a aprobación del BM, comienzo de pago de la deuda en 2006 y hasta 2018 (Convenio de Préstamo, 17 abril de 2001). El segundo fue otorgado en 2005, con vigencia hasta 2009, por el Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) de Alemania por un monto reembolsable de EUR 3,527,913 y otro monto no reembolsable de EUR 3,118,880. En este caso implicaba el pago del 0.25% anual sobre el monto desembolsado, una tasa anual fija de intereses de 0.75% a partir del primer desembolso, desembolsos a solicitud del gobierno de Guatemala y bajo comprobación de ejecución y resultados de los montos previos, comienzo de pago de deuda a partir de 2015 y hasta 2045 (Contrato de préstamo y aporte financiero, 30 de junio de 2005).

Según los datos oficiales, entre 1998 y 2007, el presupuesto del PRONADE habría alcanzado más de 3 mil millones de quetzales, y en términos generales no llegó a representar más de una décima parte del presupuesto de Educación nacional. Estos fondos no eran administrados de forma directa por el Ministerio de Educación (MINEDUC) sino a través de un fideicomiso a cargo de una entidad bancaria privada⁹⁶:

“El PRONADE era un fideicomiso abierto con un préstamo aprobado por el congreso. Lo manejaban bancos privados, creo que el [Banco] Industrial y el Banco del Café [BANCAFÉ], este último quebró en 2006 y fue un gran escándalo (...)”

(Entrevista 31C. Samuel Fadul. 16 de enero de 2017)

Este esquema de financiamiento implicaba dos cuestiones. La primera, el Estado guatemalteco no usaba fondos propios para la ejecución de sus acciones, pero generaba endeudamiento. La segunda, se trataba de la gestión privada de recursos públicos. En términos generales esto significó el involucramiento de actores nuevos en la esfera educativa -los bancos nacionales e internacionales- cuyo interés fundamental estaba centrado en el rendimiento financiero de los fondos, más allá del resultado sustantivo del PRONADE. Adicionalmente, el manejo privado de los recursos conllevó opacidad en la rendición de cuentas:

“El fideicomiso del PRONADE es quizá uno de los primeros casos de corrupción en el país. En la primera etapa a las ISE no se les pedía rendición de cuentas sino a partir de 1998 (...) a la fecha no se ha cerrado [el fideicomiso] porque quien lo haga será responsable de sus cuentas y nadie ha querido hacerlo** (...)”*

*Instituciones de Servicios Educativos

**El fideicomiso está clasificado como “extinto no liquidado”

(Entrevista 30C. Francisco Cabrera. 13 de enero de 2017)

⁹⁶ Fideicomitente era el Gobierno de Guatemala representado por el Ministerio de Finanzas Públicas, el ente fiduciario el Banco Industrial, S.A. y el fideicomisario era el Gobierno de la República de Guatemala representado por el Ministerio de Educación.

El fideicomiso tenía una vigencia de diez años -de 1999 a 2009- y cuando estuvo instalado, través de la Unidad Ejecutora, éste emitía anualmente convocatorias a concursos de licitación de proyectos en los que participaban Instituciones de Servicios Educativos (ISE). Las ISE eran Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que se dedicaban a distintas actividades, algunas relacionadas con educación, pero no necesariamente. Éstas debían tener presencia en los territorios en los que interesaba desarrollar el PRONADE, las zonas rurales de casi todos los departamentos, excepto Guatemala pues es catalogado como zona urbana metropolitana. Incluso podían participar fondos sociales, modalidad que se inauguró con los procesos de descentralización del Estado⁹⁷ y que permitía mayor flexibilidad en la transferencia de fondos para obra pública. Estos se involucraron fundamentalmente en la construcción de infraestructura escolar (MINEDUC-PRONADE, 2003).

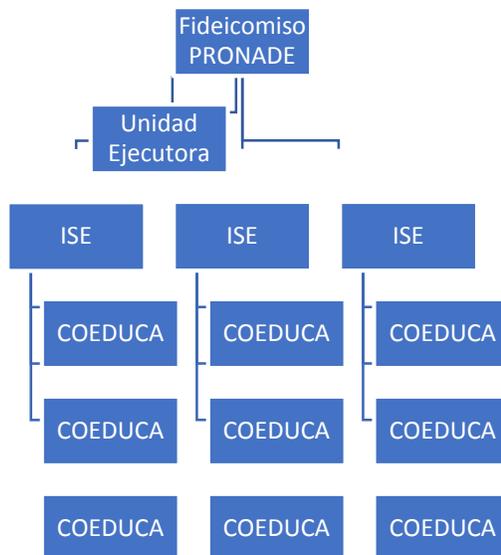
Las ISE eran contratadas para elaborar los diagnósticos de necesidades educativas comunitarias que servían como fundamento para justificar la apertura de escuelas en las localidades. Luego se convertían en asesoras de las comunidades para fundar los Comités Educativos (COEDUCA) y orientarles en el cumplimiento de sus funciones, incluyendo la contratación de docentes. Posteriormente, cuando una escuela era finalmente abierta, se hacían cargo de la capacitación y seguimiento técnico al trabajo docente (MINEDUC-PRONADE, 2003). Los requisitos y procedimientos de contratación de las ISE variaron en el tiempo, así como las sanciones en caso de incumplimiento de obligaciones, en ocasiones restrictivos y en otras más laxos. La relevancia de estos procedimientos de competencia para su incorporación al PRONADE radica en que con ellos se pretendía legitimar la lógica de mercado como criterio de validez para la transferencia de recursos y responsabilidades en materia educativa. Esto además agregaba un componente de provisionalidad que hacía parte del funcionamiento del programa.

Los COEDUCA estaban conformados por miembros de las comunidades sede de las Escuelas de Autogestión (ECA). Generalmente eran hombres líderes reconocidos localmente y designados en asambleas comunitarias. Estos comités eran los responsables de administrar los recursos destinados

⁹⁷ Relacionados con educación, en Guatemala fueron el Fondo de Inversión Social (FIS) y el Fondo Nacional para la Paz (FONAPAZ) los principales mecanismos de este tipo.

al funcionamiento de las escuelas, incluyendo los fondos para el pago de maestros(as). Tenían a su cargo contratar a los(as) docentes -sobre este particular se profundizará en el tercer apartado de este capítulo- (MINEDUC-PRONADE, 2000).

Gráfico 6.1
Estructura de PRONADE



Fuente: elaboración propia con base a documentos del PRONADE

El asunto central del PRONADE era la ampliación de cobertura educativa en primaria mediante la apertura de escuelas. Existían ciertos criterios para la instalación de las mismas: a) que se encontrasen localizadas al menos a 3 kilómetros de la escuela pública más cercana o, si la distancia era menor, presentar pruebas de obstáculos de accesibilidad -falta de caminos, ríos que crecen en invierno, inseguridad, entre otros-; b) población escolar mínima de 20 estudiantes sin importar el grado al que se inscribían -escuelas multigrado-; c) solicitud expresa de la comunidad para la apertura de la escuela; d) conformación del COEDUCA (PRONADE-MINEDUC, 2003b).

Cuestión importante de señalar, puesto que afectaba las condiciones del trabajo docente como de la actividad educativa, es que las escuelas eran fundadas aún sin contar con infraestructura: *“Nuestro lema era: primero el servicio, después el edificio”* (Entrevista 25C. FUNDAP. 1 de diciembre de 2016). Había instructivos para que las comunidades construyeran aulas provisionales

(ver Anexo 6.3) y la mayor parte de la infraestructura fue construida con recursos de diversas fuentes de cooperación internacional⁹⁸, principalmente a partir de la gestión de las comunidades y docentes que se involucraron en ello:

“Nos habían enseñado a ser maestros autogestivos, que teníamos que luchar por ver nuestras condiciones educativas. Por ejemplo, esto no estaba aquí [señala el edificio escolar]. Nosotros trabajamos en casas particulares con los vecinos, en condiciones muy malas para los niños. Entonces, con la comunidad y con el apoyo de la municipalidad se compró el terreno. Luego seguimos buscando ayuda y llegó Intervida que construyó esta parte, la municipalidad nos construyó otro poco y por eso esta escuela tiene mucho”*

*Organización No Gubernamental de España

(Entrevista 30B. Celso F. 6 de octubre de 2016).

Una vez más, incluso en el desarrollo de la infraestructura escolar es visible la forma en que el Estado se deslindaba de responsabilidades, aparecían las comunidades y el personal docente como los principales gestores, así como un tipo de actor que comenzaría a ser constante para dotar de recursos a la ejecución de las políticas públicas: las organizaciones de cooperación internacional.

El PRONADE duró poco más de una década (1996-2008) y en su desarrollo experimentó al menos tres etapas que serán claves para comprender las relaciones laborales en el mismo. La primera etapa, la del inicio, se caracterizó por la experimentación en los procedimientos y organización del programa:

“Participamos desde 1996 haciendo trabajo voluntario, participamos en el prediseño del PRONADE por el conocimiento que teníamos de la región. Hicimos un plan de desarrollo en alianza con la Universidad Francisco Marroquín para la actualización y profesionalización de maestros. Hacíamos el mapeo y el diagnóstico comunitario para*

⁹⁸ Oficialmente y a través de los propios canales del PRONADE, la principal fuente de financiamiento para la infraestructura escolar fue el Kreditanstalt für Wiederaufbau -KfW- de Alemania.

obtener el aval del supervisor educativo para abrir la escuela, no había comunidad que se negara”

*Universidad privada afín a la privatización de servicios públicos y con influencia en el diseño de las políticas educativas
(Entrevista 25C. FUNDAP. 1 de diciembre de 2016)

La segunda etapa fue la de consolidación del programa (2000-2002), coincide con la apertura del fideicomiso y mayor disponibilidad de recursos, se caracterizó por la sistematización de resultados, estandarización de los mecanismos de funcionamiento y la publicación de documentación oficial (informes, manuales y reglamentos). Esto era necesario e importante para su legitimación porque había disputas en torno a su existencia:

“Empezó a darse un fenómeno, aumentaba la matrícula de las escuelas de PRONADE y bajaba la de las públicas porque los papás lo que no querían era que faltaran a clases, era algo tan simple: no había huelgas. Vinieron los del sindicato y empezaron a hacer una guerra horrible contra las ISE (...) es cierto que con el crecimiento del programa aumentó la burocracia y el descontrol”

(Entrevista 25C. FUNDAP. 1 de diciembre de 2016)

La tercera etapa, de expansión y masificación, se inauguró con el intento de una parte del gobierno de cerrar el programa y convertir las Escuelas Autogestivas en públicas u oficiales en el año 2003. Este intento generó resistencias por parte de las ISE y reavivó varias disputas en torno al PRONADE.

En primer lugar, este intento puede ser interpretado como una forma en la que el gobierno de Alfonso Portillo (2000-2004) buscaba ganarse el favor del sindicalismo magisterial en un momento clave: año electoral y la masiva huelga magisterial del año 2003 (ver acápite a. de apartado 4 de este capítulo). Y es que el gremio docente mantenía una pugna con los sectores pro-empresariales que habían dirigido la política educativa desde el período del gobierno de Álvaro Arzú (1996-2000), unos defendiendo el carácter público de la educación y las protecciones en el empleo, los otros abrogando por la privatización de los servicios públicos y la flexibilización laboral:

“Para nosotros no representaba ganancia económica, como se consideró en su momento que se lucraba por darle el servicio al Ministerio, al contrario, muchas veces había pérdidas. Con el tiempo se tergiversó el rol de las ISE, no siempre se calificó con la misma dureza. Nosotros mantuvimos relación con las ISE que fueron convocadas inicialmente, porque luego con cada gobierno cambiaban. Desde Portillo [gobierno 2000-2004] se hizo una alianza explícita en el congreso con la comisión de educación (...)”

(Entrevista 29C. FUNDAZUCAR. 13 de enero de 2017)

La otra disputa central detrás de este intento de cierre del programa, reflejada en la distinción entre las “primeras” y las “nuevas” ISE, estaba relacionada con el control sobre el PRONADE. Por un lado, estaban las entidades que habían participado del programa desde sus inicios y querían mantener reducido ese círculo. Por el otro lado, los distintos grupos afines o que hacían parte del partido de gobierno de Alfonso Portillo, vieron en el PRONADE una venta de oportunidad para hacer negocios con el Estado. Ninguno de estos sectores tenía interés en clausurar el programa:

“Se opusieron las ISE por una cuestión ideológica, muchas eran fundaciones empresariales que defienden el discurso de que lo privado es mejor que lo público. También era por el interés en el negocio. Algunos actores del gobierno se dieron cuenta de eso y pensaron ‘porqué hacer un negocio para otros si puede ser para nosotros’. Había ISE que eran propiedad de diputados”

(Entrevista 30C. Francisco Cabrera. 13 de enero de 2017)

Una vez zanjada la disyuntiva, el PRONADE no cerró. Se retiraron algunas ISE y se incorporaron nuevas, por ejemplo, en 2002 había 19 inscritas y al 2005 -fecha de última evaluación- eran 15. Sin embargo, los recursos asignados al programa siguieron incrementándose hasta su cierre (ver tabla 6.2). Incluso aumentó el número de escuelas y población estudiantil atendida por este, cuestión que implicaba una mayor demanda de personal docente, por tanto, la ampliación de las oportunidades de inserción laboral para este tipo de profesionales.

Tabla 6.4
Escuelas de Primaria en funcionamiento
(incluye adultos)

AÑO	Públicas		Privadas		Otros (cooperativa/m unicipal)		PRONADE		TOTAL	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
1996	9838	75.13	2663	20.34	117	0.89	477	3.64	13095	100.00
1997	10378	72.78	2862	20.07	119	0.83	900	6.31	14259	100.00
1998	10898	68.29	2835	17.76	109	0.68	2117	13.27	15959	100.00
1999	12945	68.06	3128	16.45	132	0.69	2815	14.80	19020	100.00
2000	13102	69.03	2376	12.52	65	0.34	3437	18.11	18980	100.00
2001	14127	68.51	3004	14.57	65	0.32	3423	16.60	20619	100.00
2002	13797	69.76	2467	12.47	95	0.48	3419	17.29	19778	100.00
2003	14336	68.13	2470	11.74	74	0.35	4162	19.78	21042	100.00
2004	14699	67.51	2469	11.34	95	0.44	4510	20.71	21773	100.00
2005	14955	67.41	2584	11.65	1	0.00	4646	20.94	22186	100.00
2006	14944	66.66	2831	12.63	1	0.00	4642	20.71	22418	100.00
2007	15341	67.26	2782	12.20	1	0.00	4683	20.53	22807	100.00

Fuente: elaboración propia con datos de anuarios estadísticos MINEDUC e informe
PRONADE: 10 años de incrementar la cobertura educativa

El número de escuelas del PRONADE se incrementó casi diez veces desde los inicios hasta el final del programa. Llegó a representar cerca de la quinta parte de los establecimientos de primaria existentes hasta 2007. Esto significaba la reducción de la participación de los otros sectores en la prestación de servicios en este nivel. En el caso del sector público se tradujo en un incremento leve del número de escuelas, en tanto en el sector privado implicó una reducción en el número de establecimientos. En términos generales, podría interpretarse que el PRONADE reemplazó los procesos de ampliación de servicios vía impulso a la educación privada, pero mantuvo la lógica de escindir al Estado de la prestación pública de la educación.

Tabla 6.5
Cobertura escolar & Tasas de Escolaridad en Primaria
(inscripción inicial para niños)

AÑO	Cobertura escolar			Tasas de escolaridad	
	Total estudiantes	Estudiantes PRONADE	% PRONADE	Bruta	Neta
1996	1,510,811	27,730	1.84	84.26%	69.05%
1997	1,544,709	64,161	4.15	88.18%	72.59%
1998	1,685,411	124,240	7.37	94.2%	77.67%
1999	1,823,989	221,739	12.16	99.76%	81.01%
2000	1,909,389	294,041	15.40	103.51%	85.43%
2001	1,971,539	310,119	15.73	104.34%	86.03%
2002	2,075,694	321,629	15.50	107.23%	88.17%
2003	2,163,760	386,038	17.84	109.16%	89.71%
2004	2,280,706	379,265	16.63	112.45%	92.41%
2005	2,345,301	397,964	16.97	113.14%	93.52%
2006	2,405,041	400,763	16.66	113.64%	94.46%
2007	2,448,976	409,135	16.71	113.44%	95.02%

Fuente: elaboración propia con datos de anuarios estadísticos MINEDUC e informe PRONADE: 10 años de incrementar la cobertura educativa

Uno de los logros imputados al PRONADE fue el crecimiento favorable de las tasas de escolaridad en el nivel primario. En efecto, el número total de estudiantes se incrementó cerca de 62.1% entre 1996 y 2007, menos de la mitad de ese aumento era atribuible a inscripciones del PRONADE. No obstante, es relevante que la matrícula inicial del programa sí tuvo un crecimiento exponencial durante el período. Los cálculos oficiales indican que, a partir de las tasas de escolaridad, en cuestión de una década, el país había logrado una cobertura casi universal de la población infantil en edad escolar y además se había atendido a población en sobre-edad.

Los dos grandes atributos imputados por sus partidarios al PRONADE -incremento de cobertura escolar y participación de las comunidades- deben verse con reserva. En primer lugar, porque las estadísticas del PRONADE fueron continuamente falseadas:

“Si inflaban las estadísticas venía el dinero. Lo negativo es que la corrupción está incrustada dentro de la educación. Pero muchas veces se es corrupto por necesidad, no personal sino para el bienestar de la comunidad. Porque fíjese que si en ese entonces ese

señor [directivo COEDUCA] no hubiera inflado estadísticas la escuela no estuviera como está, ha tenido un incremento en infraestructura bárbaro (...)”

(Entrevista 46B. Mario L. 3 de noviembre de 2016)

Es decir, el traslado de recursos dependía del número de estudiantes atendidos por las escuelas. Al depender de un criterio cuantitativo y cuantificable, los actores decidieron en muchos casos mentir para obtener la mayor cantidad de dinero en las transferencias periódicas (trimestrales) que recibían los COEDUCAS. Quienes argumentaban que el modelo fomentaba la participación democrática en la educación, obviaban que se trataba del traslado de responsabilidades del Estado a las comunidades, por tanto, de trabajo no reconocido y no remunerado que estaba sosteniendo su funcionamiento:

“El COEDUCA era un padre de familia que veía mermados sus ingresos por los días que no trabajaba -reuniones, gestiones al banco, organizar a la comunidad, recibir los libros-. Así que comenzaron a construir mecanismos de autocompensación, porque nadie los controlaba. Empezaron a darse una serie de fenómenos. En muchos casos, empezaron a pedirle dinero al resto de padres de familia para compensar los días no laborados y por tanto no ganados. Otra, que creo fue la práctica mayor, es que cuando llegaban los fondos del Ministerio de Educación, lo primero que hacían era descontar los días no laborados. Ese rubro no existía y entonces lo que hacían era quitarle al salario del maestro”

(Entrevista 30C. Francisco Cabrera. 13 de enero de 2017)

Pero alguien tenía que pagar por este trabajo, fueron las propias comunidades y los docentes. Generando así prácticas de malversación de los recursos monetarios del programa. El modelo PRONADE, al desarrollarse bajo un esquema que mercantilizaba los servicios educativos y carecía de controles efectivos, generó fraude y falta de transparencia por parte de los actores implicados - ISEs, COEDUCAs y docentes- que fue normalizado e incorporado al funcionamiento regular del programa de forma implícita. A su vez, esto se traducía en desventajas y fragilidad de la posición de quienes ejercían la docencia en este, sumándose a la vulneración de todas las garantías laborales (ver acápite c. de apartado 4 de este capítulo).

Conviene señalar que tal era la impronta de la “autogestión” que se impulsaron modalidades similares para el nivel medio de educación⁹⁹, cuestión que es importante citar porque permite una visión global del modelo de sistema educativo que se buscaba instituir en este momento.

6.2 Profesionalizar el magisterio: la calidad del personal docente a examen

En el discurso de los organismos multilaterales que han promovido las reformas educativas desde la década de los ochenta en América Latina, se le ha atribuido al trabajo docente la carga mayor por los resultados y calidad de la educación, muchas veces sin tener en cuenta factores contextuales. En ese marco han sido impulsados cambios en los procedimientos y procesos de titulación y profesionalización docente, que nominalmente apuntan a elevar su nivel de formación.

En este apartado se analizan dos procesos clave para el caso guatemalteco. Por un lado, los intentos por cambiar de nivel educativo la formación inicial docente y la titulación. Por el otro, los proyectos experimentales para introducir formatos de actualización profesional para el magisterio de primaria en servicio y al mismo tiempo vincularlos con ascensos laborales. Ninguna de las transformaciones se concretó en este período, pero su relevancia radica en las pugnas que surgieron a partir de estas tentativas en torno al establecimiento de barreras de ingreso al servicio profesional -por tanto, a los puestos- y por cómo afectarían estas cuestiones a las condiciones laborales del personal docente. En palabras de algunos autores, se trataría de una disputa por el control de los mecanismos de ingreso al Campo Profesional y por el acaparamiento de oportunidades en éste (Parkin, 1979; Collins, 1971).

a. Pugnas por la credencial educativa en la formación inicial docente

Hasta la década de los noventa del siglo XX, el único cambio significativo que había experimentado la carrera de Magisterio de Educación Primaria en Guatemala era el crecimiento cuantitativo de la matrícula y el número de egresados(as), cuestión que además vino acompañada de la multiplicación

⁹⁹ Es el caso del programa Telesecundaria -fundado en 1998-, homónimo del mexicano. También lo fue el relanzamiento del programa Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo (NUFED) fundado a finales de la década de los setenta.

de especialidades en la titulación. Esto ocurrió en el contexto del crecimiento de la oferta privada en la educación media, siendo que las titulaciones en este nivel (diversificada o vocacional) aún conllevan la expectativa de inserción laboral especializada en el país (ver acápite c. del apartado 1 del capítulo 5).

En esta etapa tuvo continuidad la impronta de crecimiento del sector privado en la prestación de servicios educativos en el nivel medio. En el caso de la oferta formativa del magisterio respondió al impulso a la educación bilingüe, derivado de los Acuerdos de Paz. Con ello se generó un flujo importante de recursos, provenientes especialmente de cooperación internacional, para la apertura Escuelas Normales Bilingües y que fueron canalizados especialmente a través del sector de educación pública y por cooperativa¹⁰⁰ (OES/BID, 2004).

Tabla 6.6
Establecimientos que ofrecieron la carrera de Magisterio de Educación Primaria (2000-2007)

AÑO	Públicos		Privados		Otros (cooperativa /municipal)		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%
2000	39	13.54	230	79.86	19	6.60	288	100.00
2001	37	10.79	283	82.51	23	6.71	343	100.00
2002	50	12.79	297	75.96	44	11.25	391	100.00
2003	51	11.83	327	75.87	53	12.30	431	100.00
2004	46	10.72	319	74.36	64	14.92	429	100.00
2005	48	11.40	308	73.16	65	15.44	421	100.00
2006	49	12.37	286	72.22	61	15.40	396	100.00
2007	55	11.44	352	73.18	74	15.38	481	100.00

Fuente: elaboración propia con datos de Dirección de Planificación (DIPLAN) del MINEDUC

Durante el período 2000 a 2007 fueron abiertas nuevas escuelas que impartían la carrera de magisterio en todo el país, pero el ritmo de crecimiento fue mucho mayor en el sector privado y

¹⁰⁰ El concepto de educación por cooperativa incorpora el aporte monetario tripartito del gobierno central, gobierno municipal y las comunidades para el funcionamiento de las escuelas. No son escuelas públicas, pero tampoco privadas, su carácter es no lucrativo (Capítulo VII, artículos 25 al 27, Ley de Educación Nacional -Decreto Legislativo 12-91).

por cooperativa. El resultado fue la disminución relativa del peso de la oferta pública para la titulación profesional docente.

Desde el inicio de este período, a partir de los procesos de reforma educativa impulsados tanto desde la agenda de los Acuerdos de Paz como desde las políticas de ajuste, se planteó la necesidad de modificar los procesos de formación inicial docente y los procedimientos de titulación. No obstante, parecía haber un consenso social acerca de la necesidad de modificaciones con el propósito de implementar mejoras, los actores no coincidían en los planteamientos acerca del contenido y forma de los cambios.

Los posicionamientos se nutrían de distintas referencias o modelos en la región e iban desde la idea de incrementar los años de escolaridad conservando el estatus de la educación normalista y el nivel educativo de titulación hasta aquellos que planteaban trasladar la carrera al nivel universitario. Frente a estos planteamientos, estudiantes normalistas (educación pública) se opusieron de distintas formas, argumentando que esto incrementaría los costos y el tiempo para obtener la titulación. Sobre este particular se produjeron tres momentos contenciosos que se analizan a continuación.

El primer momento ocurrió a finales de la década de los noventa. El debate fundamental era el incremento de los años de escolaridad y la modificación del currículo de estudios con la expectativa de dotar de nuevas y mayores herramientas a los(as) futuros(as) maestros(as):

“En el tiempo de Arabella Castro, ministra de Arzú, se intentó incrementar en un año la carrera. Se acababa de firmar la paz, entonces nosotros veníamos con una postura de ser propositivos antes que tomar medidas de hecho. Desde la ONEG [Organización Nacional de Estudiantes de Guatemala] proponíamos que ese año adicional fuera dedicado exclusivamente a la práctica docente, que se dotara de becas para culminar ese año y se agregara computación a la formación. El cambio no se hizo, todavía estaba en discusión la reforma educativa”

(Entrevista 7C. Ada Valenzuela. 13 de julio de 2015)

De este primer momento resulta significativo que los actores estudiantiles estaban tratando de proceder de acuerdo al espíritu de pacificación y democracia de la época, buscando negociar y no necesariamente oponerse a la reforma. No obstante, la inquietud acerca de las limitaciones económicas para la titulación estaba presente.

El segundo momento se produjo en el gobierno de Alfonso Portillo (2000-2004), cuyo Ministro de Educación propuso la transformación de la formación normalista a Escuelas Normales Superiores que implicaría el incremento de los años de escolaridad, un cambio en el nivel educativo y el incremento de los créditos necesarios para la titulación. El proyecto se enfrentó con dificultades técnicas y legales¹⁰¹ antes de llegar a ser parte del debate público y no se concretó. En todo caso el conflicto se reorientó a contener la más grande huelga magisterial desde finales de la década de los ochenta (ver inciso a. de apartado 4 de este capítulo). Es decir que la discusión acerca de los cambios a la formación inicial docente fue subsumida en una disputa más amplia sobre la política educativa y sus implicaciones para el estatuto laboral y profesional del Magisterio de Educación Primaria.

El tercer momento aconteció en el año 2006, cuando finalmente detonó la pugna entre el Ministerio de Educación y el estudiantado normalista. El MINEDUC, de forma unilateral, intentó incrementar el número de años requeridos para la titulación (Acuerdo Ministerial 581-2006, derogado):

“En el gobierno de Berger, intentaron hacer el paso a la universidad, pero fue inviable. Entonces se propusieron incorporar un cuarto año¹⁰² a las [Escuelas] Normales pero fue un relajo y tuvieron que retraerse”

(Entrevista 30C. Francisco Cabrera. 13 de enero de 2017)

Esta parecía ser una medida preliminar para cambiar el nivel educativo en el que se otorgaba la credencial profesional, es decir, pasar a un modelo de dos años de bachillerato en nivel medio y

¹⁰¹ Existía un vacío legal pues la legislación educativa nacional no reconoce este intermedio entre educación media y superior.

dos años en el nivel superior para obtener el título de maestro(a) de educación primaria (La Hora, 24 de junio de 2006: 6). Tratándose de una gestión de gobierno que abiertamente se manifestaba a favor de la agenda de privatización de servicios públicos, los(as) normalistas interpretaron esta acción como un intento privatizador que trataba de poner fin a este tipo de escuelas, además que la modificación dificultaría el acceso a la carrera a jóvenes de sectores populares y/o escasos recursos. Por esa razón se movilizaron en oposición (ver Anexo 6.4):

“La comunidad normalista -estudiantes y padres de familia- nos opusimos, por el costo económico que representaba y eso iba a ocasionar deserción durante la carrera. Tomamos los institutos y hasta nos echaron la policía. El sindicato se alió a nosotros en ese entonces por conveniencia, tenían conflictos con la Ministra”

(Entrevista 3C. Colectiva SAMGUA. 06 de julio de 2015).

Las protestas tuvieron una duración de casi dos meses. En ese momento los(as) normalistas contaron con el apoyo del sindicalismo magisterial, cuestión que constituía una alianza táctica frente a las autoridades ministeriales -y el gobierno en general- que de forma sistemática contestaban con represión cualquier demanda o protesta en contra de sus políticas.

En parte producto de la resistencia de estos actores y, otro tanto, por las dificultades técnicas y legales para operar el cambio, el MINEDUC tuvo que retractarse. No obstante, aprobó un Acuerdo Ministerial (713-2006) que dejaba a criterio de las escuelas en los distintos sectores -público, privado y por cooperativa- la decisión de cursar la carrera en tres o cuatro años, así como definir el currículo respectivo (Prensa Libre, 2 de septiembre de 2006: 5):

“El resultado fueron currículos tutti frutti, casi cada establecimiento tenía su propio magisterio. Si alguien, por ejemplo, empezaba estudiando en Jalapa no podía trasladarse a ningún otro lugar porque los pensum eran incompatibles”*

*Currículos

(Entrevista 30C. Francisco Cabrera. 13 de enero de 2017)

De esta forma se estableció una disposición que dispersó los procesos de titulación en la carrera y profundizó las diferencias entre quienes adquirirían la credencial de maestro(a) de primaria, según el tipo de establecimiento en el que hubieran cursado. Es decir, esta medida podría haber acentuado la heterogeneidad entre quienes iniciaban su trayectoria profesional en el Campo Magisterial.

Detrás de cada uno de estos momentos de contienda y de las distintas posturas de los actores, subyacía una pugna por preservar/fortalecer o acotar el papel del Estado en la formación inicial docente en términos de su rol regente de la política educativa y de los alcances de los servicios públicos de educación. Ambas cuestiones tienen implicaciones en la ampliación o reducción de las posibilidades de adquirir la credencial que habilita para ejercer la profesión docente, por tanto, de acceso al Campo del Magisterio de Educación Primaria.

b. Posiciones y oposiciones frente al programa de profesionalización para docentes en servicio

La evaluación y actualización del personal docente en servicio han sido cuestiones centrales abordadas en las Reformas Educativas en la región, con frecuencia eufemísticamente nombradas bajo el término de “profesionalización”. Con el argumento de que los resultados del sistema educativo dependen de la “calidad docente”, estos procesos han intentado ligarse a la promoción en la carrera y a la estabilidad en el empleo, en una lógica de premio y castigo (Hernani-Limarino, Jiménez & Urquiola 2000; Navarro, 2000; Sandoval Aragón, 2000; Torres-Arizmendi, 2000; Tenti-Fanfani & Steinberg, 2011).

Durante el período que se analiza en este capítulo (1996-2007) este asunto fue discutido en el marco de la plataforma *Diálogos y Consensos para la Reforma Educativa*¹⁰³ que se desarrolló entre los años 2000 y 2002, durante el gobierno de Alfonso Portillo (2000-2004). Contrario al espíritu dialógico de este espacio, en el año 2003, las autoridades ministeriales decidieron imponer unilateralmente el Programa Docente de Profesionalización (PDP):

¹⁰³ Este espacio fue diseñado para promover que las decisiones sobre la Reforma Educativa tuvieran legitimidad social y no fueran percibidas como una imposición, tal como había ocurrido en 1999 durante el gobierno de Álvaro Arzú. En este participaban representantes docentes, estudiantiles y comunitarios. El esquema se desarrollaba a partir de discusiones que se articulaban en varios niveles (escuela, comunidad/barrio, municipio, departamento, nacional).

“En el pasado había capacitaciones dispersas, esos que llamaban ‘cursillos’. Pero había ya exigencia de un programa formal. En el gobierno de Portillo se inició un proceso a nivel de universidad” (Entrevista 28C. Rodrigo Hernández. 12 de enero de 2017).

El programa debía consistir en un proceso de formación escolarizada. Nunca llegaron a estar claras las modalidades con las cuales operaría, pero el MINEDUC impuso el PDP como requisito obligatorio para el personal docente en servicio en el nivel primario. Las autoridades educativas del gobierno vigente en ese momento pretendían hacer efectiva la obligatoriedad a partir de vincular el resultado de la evaluación en el programa con los ascensos en el escalafón.

El carácter del programa y la forma de implementación fue motivo de conflicto entre las autoridades ministeriales y el magisterio organizado. El gremio magisterial en servicio en el sector público interpretó esta medida como una forma de flexibilización laboral que atentaría contra la garantía de estabilidad en el puesto, porque para hacerla efectiva -la obligatoriedad- era necesaria una modificación de la Ley Nacional de Catalogación y Dignificación del Magisterio (Decreto 1485):

“Duró un año, estaba programado para dos, pero no se completó por la huelga del 2003. El STEG [Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala] cuestionó el modelo, nuestra objeción principal era que no participaron docentes en su diseño”
(Entrevista 28C. Rodrigo Hernández. 12 de enero de 2017).

Adicionalmente, habría que considerar que la imposición del MINEDUC rompía con los acuerdos que el magisterio organizado había logrado establecer en el marco de los *Diálogos y Consensos*. Es decir, el gremio organizado no se oponía a la actualización profesional, pero sí a la evaluación y sus implicaciones laborales. Habían acordado con el gobierno en participar en el diseño de un programa de esta naturaleza. Por estas razones, la eliminación del PDP fue una de las demandas incorporadas a la huelga magisterial de 2003 (ver apartado acápite a. de apartado 4 de este capítulo). Finalmente, el programa no se consolidó y fue clausurado sin ninguna conclusión o explicación:

“Nosotros estuvimos hace muchos años en la profesionalización. Estudiamos, íbamos cada viernes, nos apoyó el Ministerio de Educación, íbamos los viernes de ocho a doce. Participamos y sacamos todos nuestros cursos, cerramos y nunca nos dieron el título, ni nos graduamos nunca. Y participamos la mayoría”

(Entrevista 7B. Marta D. 19 de agosto de 2016)

A pesar de que la dirigencia sindical magisterial había logrado anular el programa y neutralizar las medidas laborales que lo acompañaban, los(as) maestros(as) de base que habían participado se sintieron defraudados(as) porque no se reconoció ni certificó la formación recibida. Lo mismo ocurrió con otros actores vinculados a su ejecución desde el MINEDUC:

“No es lo mismo estar del lado del magisterio que estar del lado del Ministerio. Estando de este otro lado nos damos cuenta que en algunos casos los maestros tienen razón y en otros quieren defender hasta lo indefendible (...) Duró un año, fue en el 2002 y en el 2003 a principio de año nada más, sólo el primer semestre, después por lo de la huelga del magisterio [se cerró] (...) Estaba en contra porque habían botado el programa, estaba molesta (...) Cuando estaba el PDP era obligatorio y tenían que suspender clases una vez a la semana, aun así no quisieron” (Entrevista 36B. Rosa R. 8 de octubre de 2016).

La forma en que se resolvió esta disputa alimentó la imagen del sindicalismo magisterial como opositor de la mejora educativa en el país, y esto fue utilizado para deslegitimar sus demandas laborales, incluso internamente en el gremio. Un discurso similar se había producido en otras coyunturas como las huelgas de 1985 y 1989 (ver apartado 3 del capítulo 5). Producto de la resistencia y acción colectiva magisterial el PDP quedó anulado, pero el tema acerca de la actualización y evaluación docente permaneció presente en la discusión pública y en el debate sobre la política educativa nacional, sería retomado en la etapa siguiente (2008-2016).

6.3 Multiplicación de los procedimientos de ingreso y permanencia al empleo docente: ampliación, segmentación y jerarquización en el Campo Profesional

Debido a la política de ampliación de cobertura educativa que caracterizó a la etapa analizada en este capítulo, se produjo una expansión de las oportunidades de inserción laboral para maestros(as) de educación primaria. Entre 1996 y 2007, el número de docentes en servicio en este nivel se duplicó (ver tabla 6.7). Sin embargo, las rutas de ingreso al empleo docente se multiplicaron y no remitían a las mismas condiciones laborales. Se estableció una vía de rasgos meritocráticos para acceder a las plazas permanentes y con garantías laborales. Por otra parte, se desplazaron las prácticas personalistas del pasado a la práctica de otorgar contratos temporales en el sector público, que no garantizaban estabilidad ni derechos laborales, misma que se fue extendiendo cada vez más. Surgió una tercera variante, a través del PRONADE, en la cual la relación laboral se diluía a través de contratos civiles, y a la que se accedía a través de la aprobación de las comunidades donde se localizaban las escuelas. Adicionalmente, pervivieron los espacios de flexibilización laboral existentes en épocas anteriores, como el empleo docente en el sector privado.

Otro de los rasgos destacables de esta etapa fue el cambio en la lógica territorial del Campo Laboral del Magisterio de Educación Primaria. En capítulos anteriores se describió como del centralismo burocrático se fue transitando hacia una paulatina regionalización de las acciones educativas en el país (Capítulos 4 y 5), y esto a su vez también configuraba el mercado laboral específico para el empleo docente. Al respecto, los cambios que operaron en la política pública de educación en este período, en términos de la desconcentración y la externalización de los servicios educativos (ver apartado 1), otorgaron mayor peso a los actores locales y a las dinámicas que se desarrollan en las dimensiones territoriales departamental, municipal y comunitaria.

a. Del favoritismo a la meritocracia: el acceso a las plazas permanentes y el empleo protegido

En 1996 fue aprobado el Acuerdo Gubernativo 193-1996 (Anexo 6.5) sobre el Procedimiento para el Nombramiento del Personal Docente. Con este instrumento legal se instituían los procedimientos meritocráticos para acceder a las plazas permanentes en el empleo docente (renglón presupuestario 011), trascendiendo el personalismo y tráfico de influencias característico de períodos anteriores.

Históricamente estos puestos han sido el sinónimo de estabilidad y garantías en el empleo tales como pago de prestaciones -vacaciones, aguinaldo, 14°. Sueldo anual-, seguridad social, jubilación, y más recientemente el derecho de sindicalización. Es decir, el paradigma de ciudadanía laboral en Guatemala. ha sido el prototipo de reconocimiento profesional porque desde la década de los sesenta ha sido el único segmento del empleo docente al que aplica el escalafón y los ascensos de carrera.

Vale decir que este cambio fue resultado de la conjunción de dos factores. Las luchas del magisterio organizado por transparentar el acceso a los puestos docentes en el sector público. Y una coyuntura que exigía al aparato burocrático estatal proyectar una imagen de eficiencia y transparencia, pues esto afectaba su imagen ante la comunidad internacional y el acceso a recursos de cooperación:

“Fue con Arzú que surgió la iniciativa de los procesos de oposición. Con el Acuerdo se reglamentó la oposición [concursos] y el nombramiento de las plazas en primaria, había más control sobre las permutas o traslados. Es decir, se rompe la discrecionalidad y el procedimiento se hace público. Esa había sido una lucha del magisterio”

(Entrevista 4C. Egil Galindo. 6 de julio de 2015)

La forma en que se rompía la discrecionalidad era a través de la regulación de los procedimientos para los concursos públicos de oposición, de modo tal que tuvieran legitimidad política y credibilidad técnica. Para ello fue necesaria la creación de una entidad jurídica y operativamente responsable: Jurado Nacional de Oposición (JNO). Respondiendo a las directrices de la desconcentración de la acción estatal, este se organizó en tres niveles de acuerdo con la demarcación político-administrativa (nacional, departamental y municipal).

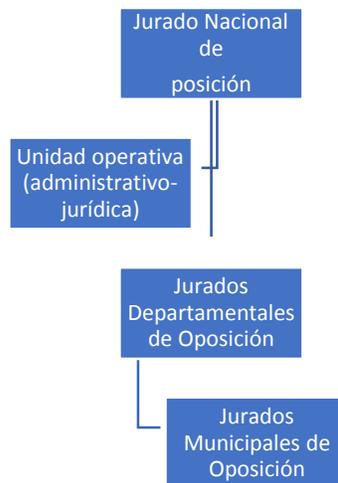
Cada uno de los anteriores niveles debía estar integrado por personal del Ministerio de Educación (Despacho Central, Direcciones Departamentales y Supervisiones municipales), representantes de

sindicato mayoritario¹⁰⁴, padres/madres de familia y representantes de municipalidades¹⁰⁵. Con esta composición multipartita se pretendía lograr la legitimidad política al revestir los concursos de oposición de imparcialidad y espíritu democrático con la participación de los distintos actores de las comunidades educativas en las decisiones sobre los nombramientos en las plazas. A su vez, la presencia sindical constituía un indicativo del poder alcanzado por el gremio en tanto actor colectivo para participar de los mecanismos y barreras de ingreso al Campo Profesional, al menos a los espacios privilegiados en éste, al cumplir los(as) maestros(as) en servicio la función de voz profesional experta. Lo que Collins identificaba como el monopolio sobre el conocimiento especializado de la ocupación (1979).

El Jurado Nacional de Oposición contaba con una unidad operativa de carácter administrativo que realizaba el análisis de los expedientes y definía criterios jurídicos para la resolución de controversias. Este brazo técnico fungía como garante de la meritocracia que se pretendía erigir como rasgo distintivo de los procesos de oposición y nombramiento de las plazas docentes.

Gráfico 6.2

Esquema de Organización Jurados de Oposición



Fuente: elaboración propia basada en Acuerdo 193-1996

¹⁰⁴ Varía dependiendo de la demarcación territorial, pero a nivel nacional la representación la ha detentado el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG).

¹⁰⁵ Esta participación fue eliminada en el Acuerdo 188-2013 por “los niveles de politización que introducía en las convocatorias” (Entrevista 38C. Claudia Pérez. 1 de febrero de 2017).

Los procedimientos de concurso conllevaban varios pasos. En primera instancia, la unidad operativa del JNO debía realizar estudios sobre puestos vacantes y demanda de docentes¹⁰⁶ para justificar la apertura de una convocatoria, lo cual reitera la necesidad de fundamentar y justificar técnicamente las nuevas contrataciones.

Luego, a través de un acuerdo ministerial se hacía pública la convocatoria a concurso por plazas¹⁰⁷ y se difundía en los medios de comunicación masiva a nivel nacional y local, esto era una forma de imponer un velo de transparencia al proceso. Una vez establecidas las fechas correspondientes a cada convocatoria, los jurados municipales debían recibir los expedientes de quienes aspiraban a alguna plaza docente:

“Las audiencias de designación para escoger la nómina de elegibles dura entre tres y cuatro meses. El nombramiento puede tardar de dos a cinco meses. Si hubiese alguna impugnación, porque alguien quedó inconforme con el resultado, se traslada al Jurado Departamental. Y si se llegasen a presentar contraimpugnaciones se llevan al nivel nacional”

(Entrevista 38C. Claudia Pérez. 1 de febrero de 2017)

Los procesos para nombrar a un(a) docente en alguna plaza podían durar entre cinco y nueve meses y estaban sujetos a escrutinio y posibles impugnaciones, especialmente por parte de quienes habían participado en alguno de los concursos y se veían afectados(as) en sus intereses al no otorgárseles la plaza para la cual competían.

¹⁰⁶ Esto es relevante porque hasta antes de este período, era frecuente la conflictividad social en los niveles locales debido a la demanda de maestros en el nivel primario. Cuestión que continúa siendo así en otros niveles del sistema educativo.

¹⁰⁷ Las convocatorias son eventos nacionales en los que se somete a concurso las plazas disponibles en todo el país. Entre 1996 y 2013 estas se anunciaban por escuela. El o la aspirante debía especificar exactamente en su aplicación a cuál establecimiento se avocaba. Este procedimiento se modificó con el Acuerdo 188-2013 y las vacantes se anuncian a nivel de municipio, esto permite mayores opciones a quienes aplican y mayor flexibilidad a las autoridades para la designación.

Estos procedimientos pretendían transformar un ámbito de relaciones otrora dominado por la arbitrariedad para dotarlo de legalidad, legitimidad y racionalidad burocrática a través de normas y regulaciones. No obstante, en el mismo diseño quedaron abiertas las puertas para la discrecionalidad:

“Creo que el mayor logro es la transparencia y la participación por méritos. Los criterios de las convocatorias se pueden modificar de acuerdo con las necesidades, es decir que se pueden definir distintos indicadores y puntajes para la calificación”

(Entrevista 38C. Claudia Pérez. 1 de febrero de 2017)

Al quedar flexibles los criterios para calificar los méritos, podían ser modificados en cada nuevo concurso y negociados entre los actores que participaban de su organización en el JNO. Es decir, la discrecionalidad persistió en este segmento, pero funcionaba de una manera distinta a épocas anteriores. Ahora era más difícil incidir sobre un nombramiento individual pues había más controles y actores involucrados, aunque en los niveles locales se siguió intentando (ver nota 17 a pie de página). Sin embargo, sí era posible diseñar convocatorias ad hoc para perfiles definidos y acordados en la entidad a cargo, es decir que se podía favorecer a colectivos de aspirantes. Las implicaciones de esto se hicieron evidentes en la siguiente etapa (ver capítulo 6. 2008-2016).

Siguieron teniendo relevancia ciertos recursos no institucionales o formales que facilitarían la ruta, vínculos y redes personales y familiares, especialmente para obtener la información necesaria y adecuada para acudir a los concursos:

“Unos amigos me dijeron, eran maestros. Empecé a armar mi expediente y a finales de 2005 hubo una evaluación, también nos tocó una evaluación bilingüe en Mam. Gané, se ganaba con setenta puntos para arriba. Entonces, con esas dos evaluaciones [diagnósticas], me daban permiso para meter papelería en la convocatoria y la ingresé. Había otros maestros que ya venían laborando y al ver nuestro expediente se rieron nada más. Como nada más teníamos fotocopia de nuestro título, del DPI [Documento de Identificación Personal] y la evaluación -currículum grande no teníamos-, el chiste era bajarnos la autoestima. Estuve dispuesto a ya no ingresar papelería porque se necesitaba

experiencia. Después sale la convocatoria y participamos. Aquí había tres plazas, que fueron para los que pedían su traslado de otras escuelas, otros seis nos quedamos en banco. Al venir otra convocatoria nos llamaban a nosotros primero. Ya en el 2007 se abrieron cinco plazas y nosotros ya estábamos calificados para quedarnos. Nos dieron el nombramiento a fines de mayo de 2008”*

*En cada concurso varios aplicantes pueden obtener puntajes aceptables, pero superar en número las plazas disponibles. La normatividad de estos procesos establece que sus expedientes quedan en reserva y tienen prioridad de nombramiento en la siguiente convocatoria.
(Entrevista 14B. Bernardo J. 6 de septiembre de 2016)

En este sentido, la información que circulaba entre las redes de pares -lazos débiles- era clave para conocer el momento y tiempo oportuno para concursar, pero eso no garantizaba obtener el empleo, incluso si contaban con los requisitos necesarios para ocupar una plaza. Los más jóvenes o recién graduados(as) debían competir entre sí y también con quienes estando en servicio buscaban un traslado hacia una escuela ubicada en un lugar más conveniente y les aventajaban en experiencia profesional y conocimiento acerca del funcionamiento del Campo.

Precisamente, en el caso de quienes tenían algún parentesco cercano con maestros(as) o personal del sistema educativo, sus vínculos familiares -lazos fuertes- podían abreviar el aprendizaje en una especie de herencia o traslado de conocimientos sobre el Campo magisterial:

“En el 2000 hubo una convocatoria y fue cuando participé. Clasifiqué, pero fue en el 2002 que entré a la plaza con el Estado (...) Fui a hacer los exámenes lingüísticos, pero no aprobé porque no puedo hablar el idioma k'iche' porque a nosotros ya no nos hablaron [en casa]. Había dos opciones. Yo quería bilingüe porque daban una bonificación de quinientos quetzales, pero mejor opté por monolingüe y clasifiqué. Mis tíos que ya estaban en servicio me orientaron en cómo tenía que preparar la papelería, me apoyaron bastante”
(Entrevista 16B. Sara L. 7 de septiembre de 2016)

Los vínculos cercanos o familiares -lazos fuertes- seguían estando presentes en las estrategias para obtener empleo en la docencia en el sector público, pero estaban jugando una función diferente a la del pasado. Antes eran prácticamente imprescindibles o garantía para lograr ese objetivo, por las

posiciones estratégicas que algunos podían ocupar para obtener información privilegiada o influir en la toma de decisiones (ver acápite a. de apartado 2 de capítulo 5). Ahora funcionaban más como un canal o fuente de primera mano para aprender a desplegarse en el Campo Magisterial.

Algunos, aun cuando lograron una valoración favorable y suficiente para obtener un nombramiento, al carecer de las redes adecuadas para recibir la información pertinente, podían perder las oportunidades que el mérito les otorgaba:

“En el 2006 tenía mi plaza presupuestada por convocatoria, tenía todas las ventajas porque vivía allí [en la localidad de la escuela]. La perdí porque el director se había enojado conmigo y no me avisó que la había ganado, entonces no me presenté (...)”

(Entrevista 43B. Hilda G. 3 de noviembre de 2016)

Por supuesto, a partir de este momento y en lo que respecta a este segmento del empleo público docente, el título o credencial de maestro(a) de primaria pasó a ser requisito necesario mas no suficiente para acceder a los puestos disponibles. El cariz meritocrático que se pretendía imprimir a este impelía a valorar otras méritos académicos y cualidades intelectuales, unas se calificaban de acuerdo a la escala definida para el concurso, otras se medían a través de pruebas de conocimientos y habilidades. Es decir que se instituyeron barreras adicionales:

“Tengo una caja de recuerdo en casa con todas las convocatorias. Yo sabía que no iba a quedar porque había personas con más tiempo y conocimiento, yo no tenía nada [sólo el título]. Lo metía para ver cómo se llenaba el registro y ganar experiencia. Me decía:

- ‘Algún día voy a entrar’ (...)”

(Entrevista 18B. Lissette L. 8 de septiembre de 2016)

Algunos acudían a las convocatorias a concurso para adquirir experiencia sobre el procedimiento, así mejorar su presentación y en ocasiones futuras obtener las calificaciones necesarias para conseguir la plaza a la que aspiraban. Era otra vía de aprendizaje para comprender y adaptarse a las reglas de este segmento del Campo Magisterial.

Tabla 6.7
Puestos docentes otorgados por concurso en el renglón presupuestario 011
1996-2007

Año	Convocatoria	Puestos por convocatoria	Puestos por Año
1996	I	2,015	2,015
1997	II	2,896	6,550
	III	3,654	
1998	IV	4,647	7,062
	V	2,415	
1999	VI	4,828	10,647
	VII	5,819	
2000	VIII	2,738	4,041
	IX	1,303	
2001	X	1,688	1,688
2002	XI	1,604	1,604
2003	XII	2,038	2,038
2004	XIII	1,088	1,088
2005	XIV	4,033	4,033
2006	XV	4,001	5,401
	XVI	1,400	
2007	XVII	1,088	1,088
TOTAL		47,255	47,255*

Fuente: elaboración propia con datos de oficina operativa de Jurado Nacional de Oposición

*Las convocatorias incluían puestos para nivel preprimario

Omitiendo las plazas de nivel preprimario, incluidas en las mismas convocatorias, podría calcularse que hacia el final de este período (1996-2007), el número total de plazas otorgadas por esta vía de rasgos meritocráticos representaba cerca de una tercera parte del total de docentes en servicio de todos los sectores para el nivel primario¹⁰⁸.

El surgimiento de esta modalidad de ingreso implicó un cambio importante en el segmento del empleo público docente, ese que históricamente había remitido a las mejores condiciones laborales en el caso guatemalteco. Esos rasgos prototípicos de la ciudadanía laboral guatemalteca los siguió conservando, lo que cambió fue la forma de acceder a estos puestos. Se impusieron nuevas barreras, el título y la cédula docente (ver apartado 3 de Capítulo 4) se convirtieron en requisitos necesarios,

¹⁰⁸ Los cálculos no son exactos sino aproximaciones realizadas, teniendo en cuenta las características de las convocatorias entre 1996 y 2008 -incluyeron plazas de preprimaria-, cruzando datos de las Tablas 6.7, 6.8, 7.1 y 7.4.

pero no suficientes para demostrar el mérito y la condición profesional, ahora debían someterse a pruebas de habilidades y conocimientos. Al mismo tiempo, antiguos elementos relativos a las redes personales y familiares pervivieron como factores coadyuvantes para el logro laboral, pero aportando otro tipo de recursos y ya no la influencia directa como en el pasado.

b. Normalizando la excepción: ampliación de los contratos temporales

Los contratos temporales (renglón presupuestario 021) comenzaron a implementarse en el sector público desde la década de los ochenta. En el caso del empleo docente se usaron fundamentalmente para cubrir plazas suspendidas o congeladas por jubilación o fallecimiento de titulares. Sin embargo, en esta nueva etapa ese recurso comenzó a usarse para cubrir la demanda de nuevo personal en la educación pública:

“Se comenzaron a usar los contratos 021 para cubrir el área urbana y el PRONADE para el área rural. Fue en el tiempo de Portillo [2000-2004] que se dio la mayor ampliación en este renglón”

(Entrevista 4C. Egil Galindo. 6 de julio de 2015)

No existen datos consolidados sobre el número de contratos temporales por año, pero tomando como referencia la Convocatoria XXIII del año 2009, podría calcularse que entre el final de este período (2007) y el inicio del siguiente (2008) este segmento habría representado cerca de una quinta o sexta parte del empleo público docente directo en el nivel primario -sin contar el PRONADE- (ver tabla 6.8 y 7.4)¹⁰⁹. No se trata de una situación aislada o esporádica, sino de la consolidación de un espacio de precariedad laboral en el Campo magisterial.

¹⁰⁹Fueron solicitados de forma oficial los datos históricos sobre los contratos en renglón 021 de docentes del nivel primario, pero la respuesta es que estos no son accesibles. Según el Oficio 4041-2018 de la Dirección de Recursos Humanos del MINEDUC del 19 de marzo de 2018: “Derivado de lo anterior se indica que dentro de los sistemas que maneja esta Dirección, no se encuentra dicha información por ser muy antigua”. Por esa razón, para efectos del análisis se toma como referencia para hacer el cálculo la Convocatoria XXIII, en la que 12,362 docentes que al 2008 laboraban bajo contrato temporal fueron trasladados a plazas permanentes como las descritas en el apartado anterior.

Las condiciones laborales a las que remitía este tipo de contratos eran de alta vulnerabilidad. En primer lugar, tenían una duración acotada de diez meses correspondientes al ciclo lectivo -enero a octubre, con lo cual el MINEDUC evadía cualquier reclamo de indemnización por pasivos laborales al no certificar continuidad de la relación de dependencia. En segundo lugar, el monto del salario era inferior al de la categoría más baja del escalafón profesional (Clase A), al 2007 esa brecha era del 12%¹¹⁰. En tercer lugar, no tenían derecho a acumular antigüedad y tampoco experimentaban ascensos en las categorías escalafonarias, en sentido estricto la descripción del puesto no les reconoce como docentes (técnico-auxiliar). Debido a la situación administrativa de las contrataciones, con frecuencia, sus pagos se retrasaban meses. Tampoco recibían pago por prestaciones ni estaban inscritos en el régimen de Seguridad Social¹¹¹. En suma, carecían de todas las garantías laborales y del reconocimiento profesional.

Dado que para emitir este tipo de contratos no era necesario cumplir con los mismos requerimientos de los concursos de oposición a plazas permanentes, actores clave de carácter local, diputados o funcionarios de la nueva burocracia educativa advirtieron una ventana de oportunidad para usarlos como para el intercambio y pago de favores políticos:

“Yo me gradué [2002] y empecé a buscar trabajo, pero todavía era menor de edad. En ese entonces las personas que se animaban ir a buscar contrato a la Supervisión Educativa tenían que hablar con el delegado municipal del partido oficial, a él había que pedirle un contrato. Hice la visita, mi mamá me acompañó. Él me dijo que sí me conseguía el contrato: -Pero necesito mil quetzales. Y para los mayores de edad diez afiliados, pero como es menor tienen que ser veinte.

Mi papá estaba en Estados Unidos y me dijo:

-No te preocupés, yo veo cómo te ayudo a pagar. Es más, si podés buscá una plaza. Porque antes se escuchaba que las plazas se compraban, los mismos maestros las vendían. Entonces mi papá tenía esa idea”

(Entrevista 10B. Rosana B. 1 de septiembre de 2016)

¹¹⁰ En 2007, el salario para un docente Clase A era de Q2,087.00 y para un docente en renglón 021 era de Q1,837.00 (Maul Rivas & Lavarreda, 2008: 25).

¹¹¹ Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS).

Los contratos temporales comenzaron a ser otorgados de forma discrecional y fuera de la regulación que aplicaba en el acceso a las plazas permanentes. La arbitrariedad, favoritismo, personalismo y tráfico de influencias no desaparecieron en el Campo del Magisterio sino se trasladaron a este nuevo segmento laboral. Como estos docentes tenían que convivir en las mismas escuelas con quienes se encontraban en titularidad de plazas permanentes, se fueron generando diferencias que se traducían en conflictos cotidianos en los lugares de trabajo:

“Éramos ocho por contrato, presupuestados eran más [maestros]. Quienes hacíamos el trabajo éramos nosotros, porque ellos ya estaban seguros y no hacían mayor cosa. El director [de la escuela] tenía carácter fuerte y le gustaba que la gente se moviera, pero ellos se ponían de tú a tú. Él decía que no le tenían respeto y que no trabajaban en beneficio de los niños. A nosotros nos decía:

-Ayúdeme ustedes, hagamos esta actividad, quiero esto para hoy.

Éramos de confianza. Ahí se dividía la escuela, presupuestados en un rincón y contrato acá. Nos hacían veneno, éramos diferentes. Había maestros que ya se iban a jubilar y no trabajaban, se mantenían viendo periódicos o el teléfono”

(Entrevista 18B. Lissette L. 8 de septiembre de 2016)

Este tipo de tensiones se sumaban a la inestable situación laboral de quienes estaban bajo el esquema de contratación temporal. En muchos sentidos, la actitud proactiva que ellos y ellas mostraban en las tareas educativas y extraescolares de los establecimientos era una forma de ganarse el favor de los superiores jerárquicos -directores(as) de escuela y supervisores(as) educativos(as)-, y de quienes dependía la renovación de su contrato al año siguiente.

Para el sistema educativo, esta modalidad de contratación permitía conciliar dos directrices contrapuestas. Podía cubrir una parte de la demanda de personal docente relacionada con la expansión de la cobertura educativa. Y atender las directrices de austeridad en el gasto público, al no asumir costos por pago de prestaciones o pasivo laboral.

El efecto en términos del Campo Laboral del Magisterio de Educación es que se instituyó la segmentación dentro del mismo sector público -desde etapas anteriores había una distinción con el empleo docente en el sector privado-. Se trata del mismo empleador, la misma ocupación, incluso un mismo lugar de trabajo -escuelas públicas oficiales-, pero diferente modalidad de contratación y de condiciones laborales. A su vez, esto generaba un segmento en posibilidades de ejercer los derechos de Ciudadanía Laboral y otro al cual se le negaban estas garantías.

c. Conseguir el puesto, pero no el empleo: el modelo de ingreso y relaciones laborales en el PRONADE

El otro segmento del empleo docente que emergió a partir de las políticas educativas del período fue el de quienes laboraban en el Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE). Los procedimientos implementados para el acceso a los puestos tenían carácter híbrido entre elementos meritocráticos, democráticos y de tráfico de influencias:

“Lo que jugó a mi favor es que soy originario de esta comunidad, aquí nació. En la etapa de la adolescencia pasamos a vivir en otro lugar, pero la gente me conoce, conoce a mi familia y que tengo el dominio del idioma. Yo los saludé en el idioma K'iche', tratando de ganar la confianza. Votaron por mí y me quedé. Recuerdo que fueron en la asamblea alrededor de noventa personas, pero creo que llegué a unos 45 ó 50 votos”

(Entrevista 31B. Cristian J. 6 de octubre de 2016)

En este segmento, los(as) maestros(as) eran seleccionados en asambleas en aquellas localidades en donde se instalaría o existía una escuela del PRONADE, aquí la participación comunitaria como indicativo de democracia. En esos escenarios, el mérito se definía por percepciones de quienes participaban en la asamblea -cercanía geográfica de residencia, idioma, cultura, vínculos sociales-, es decir era un aspecto definido más por afinidad que por criterios técnicos. Dado el carácter de los procesos de selección, entraron a jugar las dinámicas locales de poder, reproduciendo en esa escala prácticas de favoritismo/personalismo que habían sido propias del centralismo administrativo:

“Se les dio mucha autoridad a padres de familia sin la preparación necesaria. Por ejemplo, ellos elegían a los maestros -¿bajo qué criterios?, si ellos no saben de educación-. No saben que perfil debe tener un buen docente. Había padres de familia que sólo tenían primero primaria ¿seleccionado a los maestros! Ese desconocimiento del proceso educativo hacía que violaran los derechos del maestro. Por ejemplo, le decían al maestro:

*-Si tú quieres venir a dar clases a la comunidad me tienes que traer treinta escritorios.
¡De su bolsa!”*

(Entrevista 15C. Adán Pérez. 9 de septiembre de 2016)

El poder relacionado con los procedimientos de ingreso en este segmento del empleo docente cambió de lugar respecto a otros momentos y segmentos del Campo Magisterial. En lo que respecta a las relaciones laborales eso se tradujo en que el Estado desapareció como empleador directo. Fueron los Consejos Educativos (COEDUCA) los que asumieron el rol patronal. No obstante, resultó ambivalente debido a que los contratos que se firmaban invisibilizaban el carácter laboral y de dependencia salarial de la relación pues estos eran de carácter civil (ver Anexo 6.6). A la práctica de celebrar este tipo de contratos, varios autores la han llamado “deslaborización” (Villasmil Prieto, 2016)¹¹².

Un contrato de esta naturaleza supone, en términos legales, un intercambio de bienes o servicios en el que no existe una relación de dependencia salarial. Pero en el caso de los(as) docentes del PRONADE sí existía subordinación:

“Nos pagaban los 12 meses, el bono 14 y el aguinaldo nos lo daban más o menos en diciembre, era el último pago. No teníamos derecho a IGSS [Instituto Guatemalteco de Seguridad Social], ni derecho a sindicalización, ni a participar en capacitaciones. Nos tomaban como que fuéramos un sector que no tuviéramos nada que ver”*

*Conocido como 14°. sueldo, incorporado como parte de las prestaciones laborales para los trabajadores asalariados a partir del Decreto Legislativo 42-92 y que debería hacerse efectivo por el empleador en el mes de julio

(Entrevista 30B. Celso F. 6 de octubre de 2016)

¹¹² Para el caso de Guatemala, Alejandro Argueta llama a esta práctica “disfraz de la relación de trabajo” y argumenta que constituye un fraude legal (2008). Lo trascendental es que a pesar de la irregularidad que esto implica, el Estado lo utilizó en este caso para evadir obligaciones laborales.

Había una simulación de la relación de dependencia, aunque los(as) trabajadores(as) docentes no contaran con el respaldo legal para reclamar sus derechos. Incluso la organización cotidiana del trabajo estaba diseñada para este fin. Existían horarios, inspección de asistencia, controles en la forma la retribución (pagos trimestrales, firma de planilla). Incluso se aparentaba el pago de prestaciones, por ejemplo, anualmente les otorgaban un monto que equivalía a varias de las prestaciones reconocidas, pero era únicamente una transacción monetaria. Luego, los documentos que respaldaban el vínculo estaban cuidadosamente diseñados para no generar obligaciones de tipo laboral (ver Anexo 6.6). En consecuencia, estos(as) últimos(as) no gozaban de ninguna garantía laboral ni de estabilidad en el empleo.

Otra de las implicaciones de este modelo es que vulneró las barreras profesionales. A estos puestos podían ingresar incluso aquellos que tuvieran un título diferente del magisterio –contadores, bachilleres, secretarias, entre otros- o aun cuando no hubiesen completado el nivel medio de educación –con diploma de 3º. básico-. Oficialmente el nombre del puesto era “promotor educativo” (MINEDUC-PRONADE, 2000). Es decir, se rompía el monopolio de los(as) titulados(as) para ejercer la ocupación docente pues la barrera principal para garantizar el cierre social del Campo Profesional -la credencial educativa- se tornaba franqueable en esta modalidad de inserción. Este control sobre las barreras de acceso a la ocupación es uno de los mecanismos básicos para el acaparamiento de oportunidades, tal como lo ha planteado Murphy (1988).

Todas las características descritas dieron lugar a conflictos y relaciones de poder que eran novedosas en el Magisterio de Educación Primaria hasta antes de la implementación del PRONADE y que erigieron un escenario altamente precarizado para quienes laboraron en este (ver apartado acápite b. apartado 4 de este capítulo). El rasgo central es que resultaba un segmento del Campo Profesional del Magisterio de Primaria que quedaba excluido de la Ciudadanía Laboral como resultado del no reconocimiento de su estatuto laboral como trabajadores(as) asalariados(as). En este sentido, resulta clave que fue el propio Estado, que debería asumir el rol tutelar de protección de estas garantías, el que generó tales condiciones.

d. Aquello que no se ve: el sector privado y las “plazas municipales”

Sin duda alguna, por sus dimensiones y el significado social, el sector público ha tenido un peso preponderante en la inserción laboral para el Magisterio de Educación Primaria en Guatemala. Sin embargo, el empleo docente en el sector privado de la educación ha sido también relevante, aunque durante este período fue perdiendo peso relativo. Para 1996 representaba el 23.22% del personal docente en servicio a nivel nacional y para 2007 era el 15.01% (ver Tabla 6.8), esta disminución probablemente se debió a la existencia de un nuevo segmento como el PRONADE en el que se fueron insertando los(as) maestros(as). No obstante, su relevancia para comprender el Campo Profesional radica en que ha sido el espacio histórico en el que ha predominado la desprotección al empleo docente, como se ha detallado en capítulos anteriores. A pesar de lo anterior, ha constituido una alternativa laboral plausible frente a las dificultades para acceder a las plazas permanentes en el sector público:

“Me gradué en noviembre [2006] y en enero ya estaba trabajando en un colegio en Almolonga (...) Mi hermano había trabajado con el dueño y me dijo que fuera a hablarle porque el señor le daba trabajo sólo a recién graduados (...) Él le da chance** un año, como mucho dos. Los maestros que no le funcionan los saca el mismo año (...) Cuando me salió el contrato [renglón 021] empecé a ganar el triple, en el colegio estaba ganando como seiscientos quetzales*** al mes”*

*Municipio del departamento de Quetzaltenango **Empleo ***Según el tipo de cambio del año 2007, que corresponde a la narración, equivale a USD 78.95. Esto representa cerca del 37% del salario mínimo y el 29% del salario devengado por un docente Clase A en el sector público para la misma fecha

(Entrevista 11B. Marielos L. 3 de septiembre de 2016)

Se trata de un segmento caracterizado por la alta rotación, es decir, por la inestabilidad. En muchos casos, los acuerdos con los empleadores son de carácter verbal, por tanto, carecen de protección. La determinación de los salarios tiende a ser unilateral por parte de los empleadores, con frecuencia no sobrepasa el salario mínimo vigente:

“No firmamos ningún contrato. A mí me recomendaron, yo llegué e hicimos un acuerdo verbal. No hubo nada por escrito, entonces en cualquier momento podían prescindir de los servicios de los trabajadores. Me pagaban mensualmente, un sueldo base. No teníamos derecho al IGSS [Instituto Guatemalteco de Seguridad Social] ni nada de eso (...) Cuando yo renuncié lo hice por escrito (...)”

(Entrevista 26B. Laura A. 29 de septiembre de 2016)

Precisamente por las características que adquieren las relaciones laborales en estos casos, en los que incluso carecen de contrato escrito, estos empleos excluyen de toda posibilidad de ejercicio de Ciudadanía Laboral a los maestros(as) de primaria que los asumen. Quedan en tal posición de vulnerabilidad que tampoco tienen margen para negociar sus condiciones de laborales y de trabajo.

Sostengo que la inserción en estos empleos funciona como un mecanismo de ajuste del mercado laboral específico. Es como una puerta de entrada al Campo, especialmente para los(as) jóvenes egresados(as) de la carrera que buscan adquirir experiencia y evitar tanto el desempleo como la desvinculación profesional. Sin embargo, no buscan permanecer en estos puestos, dadas las condiciones laborales a las que remiten. Generalmente, mientras permanecen en establecimientos del sector privado, continúan desplegando estrategias para en algún momento posterior de su trayectoria lograr incorporarse a alguna plaza permanente en el sector público -máximo referente laboral en el Campo-, o incluso desarrollar un horizonte profesional a partir de adquirir credenciales universitarias:

“En el colegio I fue por recomendación de una docente de la San Carlos [universidad de], del profesorado. Me imagino que vio mi cara de desempleada y me dijo que me presentara a hablar con alguien allí. No me gustó porque recuerdo el caso de una estudiante que su rendimiento era muy bajo. Para mí esa niña tenía que reprobar, pero como era hija de unos médicos entonces la directora me dijo que le diera una oportunidad y que no podía perder. Ellos [padres de familia] me miraban como la mala docente y me culpaban del mal rendimiento de su hija”*

(Entrevista 26B. Laura A. 29 de septiembre de 2016)

En el sector privado, los procedimientos de ingreso y permanencia en un puesto de trabajo suelen estar mediados fundamentalmente por vínculos personales y familiares, en estos se ponen a juego elementos de confianza y percepción que se anteponen a otros criterios para validar la capacidad profesional:

“Recibí una llamada del colegio del que me gradué. Me ofrecieron una oportunidad de trabajo, no lo podía creer porque tenía diecisiete años, todavía era menor de edad (...) Empecé en preprimaria, me ascendieron de nivel preprimaria y primaria, me ascendieron a diversificado y después resulté siendo la coordinadora de magisterio”

(Entrevista 33B. Karina A. 6 de octubre de 2016)

Dadas las condiciones en que se había producido la expansión de servicios educativos en el sector privado, con poco control por parte del MINEDUC, las lógicas del empleo en este segmento tienden a vulnerar las barreras al ejercicio profesional porque es posible contratar no titulados en magisterio o asignar a maestros(as) de primaria para otros niveles. Nuevamente, al igual que en el PRONADE, la barrera de la credencial se agrieta y vuelve frágil.

Otro de estos espacios del Campo del Magisterio predominantemente precarios, fueron las llamadas plazas municipales. No llegaron a representar un porcentaje amplio del empleo docente (ver Tabla 6.8), pero debe llamarse la atención sobre el hecho de que su emergencia fue posible en el marco de los procesos de desconcentración burocrática del Estado y que tienen en común la poca supervisión por parte de la institución regente de la educación -el MINEDUC-. Especialmente ilustrativo es el caso de los políticos locales que al parecer encontraron redituable participar de forma directa en la provisión de servicios educativos:

“Fui a hablar con el alcalde, a solicitarle una plaza municipal. Bendito Dios y me la dio. Entonces ganaba setecientos quetzales, pero me conformaba con que me alcanzara para el estudio [universidad] (...) Usted va y le hacen un contrato en donde indica cuánto va a ganar y de qué mes a qué mes -en este caso de enero a octubre-. Ya firmado el contrato va*

y se presenta [en la escuela] (...) *Mi papá ya no vivía, pero era muy reconocido. Cuando llegué con el alcalde me reconoció por él*”

*Según el tipo de cambio del año 2004, que corresponde a la narración, equivale a USD 87.39 Esto representa cerca del 48.6% del salario mínimo y el 36% del devengado por un docente clase A en el sector público para la misma fecha
(Entrevista 43B. Hilda G. 3 de noviembre de 2016)

Con estas incursiones, estos actores podían proyectar una imagen de eficacia y servicio hacia el electorado de las comunidades que demandaban servicios educativos. También controlaban un conjunto de puestos laborales docentes con los que, a cambio de otorgarlos, podían negociar o intercambiar favores. Se reproducían en este segmento las prácticas personalistas en el ingreso y permanencia en el empleo. Las decisiones sobre a quién otorgar las plazas dependían de figuras de autoridad local que ejercían su poder de forma autoritaria y unilateral -generalmente los alcaldes municipales-. la contratación tampoco reconocía el estatuto laboral de la relación-al igual que en el PRONADE-, quienes aceptaban estos empleos quedaban sometidos a este esquema de subordinación.

Tabla 6.8
Docentes de Educación Primaria en servicio según sector 1996-2007
(incluye primaria de adultos)

AÑO	Público**		Privado		Otros (cooperativa/ municipal)		PRONADE		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
1996	33,585	75.23	10,368	23.22	129	0.29	564	1.26	44,646	100.00
1997	34,194	72.90	11,500	24.52	116	0.25	1,095	2.33	46,905	100.00
1998	35,389	70.32	11,776	23.40	151	0.30	3,011	5.98	50,327	100.00
1999*	-----	-----	-----	-----	---	----	6,777	----	-----	-----
2000	47,723	70.44	10,597	15.64	126	0.19	9,300	13.73	67,746	100.00
2001	52,804	68.88	13,657	17.81	114	0.15	10,091	13.16	76,666	100.00
2002	55,670	69.28	13,999	17.42	127	0.16	10,557	13.14	80,353	100.00
2003	58,514	70.28	12,094	14.53	151	0.18	12,499	15.01	83,258	100.00
2004	62,032	69.77	12,391	13.94	196	0.22	14,296	16.08	88,915	100.00
2005	63,389	71.83	12,901	14.62	25	0.03	11,929	13.52	88,244	100.00
2006	65,101	72.17	13,536	15.01	2	0.00	11,563	12.82	90,202	100.00
2007	67,250	72.02	14,011	15.01	1	0.00	12,111	12.97	93,373	100.00

Fuente: elaboración propia con datos de anuarios estadísticos, Dirección de Planificación (DIPLAN) del MINEDUC e informe PRONADE: 10 años de incrementar la cobertura educative

*Sin datos para 1999

**No se distingue entre docentes en renglón 011 (permanente) y 021 (temporal)

Las políticas educativas de este período, enfocadas en el incremento de la cobertura escolar en el país, bajo directrices de desconcentración burocrática, reducción del gasto público y externalización de servicios, tuvieron como resultado la expansión de las oportunidades de inserción laboral en el Campo Profesional del Magisterio de Primaria. A su vez, complejizaron la heterogeneidad en términos de las condiciones laborales y de trabajo. A diferencia de períodos anteriores, ya no sólo se trató de la distinción entre sector público y sector privado. Emergieron nuevos segmentos del empleo docente que remitían a muy disímiles condiciones de acceso y ejercicio a los derechos de ciudadanía laboral y de reconocimiento profesional.

El sector público del empleo docente fue consistentemente mayoritario, pero durante este período (1996-2007) se produjo distinción entre quienes se encontraban en plazas permanentes (renglón 011) y quienes laboraban bajo contratos temporales (renglón 021). Los primeros gozaban de la garantía de estabilidad en el puesto, de los derechos de ciudadanía laboral reconocidas por la legislación nacional -salario, prestaciones, seguridad social, jubilación y sindicalización- y del reconocimiento a su condición profesional docente -incluyendo ascensos escalafonarios y salariales por antigüedad-. Con estos, los segundos únicamente tenían en común el lugar de trabajo -las escuelas públicas oficiales-, la misma actividad -docencia- y la relación de subordinación laboral con el Estado. Al final del período, aproximadamente 1 de cada 6 docentes en escuelas públicas eran empleados temporales sin reconocimiento de su condición profesional (se toma como referencia la Convocatoria XXIII, ver Capítulo 7).

Luego estaban los docentes del PRONADE, cuyo peso relativo en el empleo en el Campo del Magisterio se incrementó durante el período, en 1996 eran apenas el 1.26% del total y en 2007 esa proporción alcanzaba el 12.97%. Estos se distinguían de los dos anteriores segmentos en que no tenía relación directa con el Estado como empleador -aunque se tratara de una estrategia de política educativa oficial-. Tampoco compartían el lugar o las condiciones de trabajo, incluso podían estar laborando sin contar con infraestructura escolar. El rasgo destacable de este segmento es la deslaboralización del contrato, cuestión que directamente les negaba la ciudadanía laboral y el reconocimiento profesional.

Por otra parte, estaban quienes laboraban en el sector privado de las escuelas primarias. A lo largo del período, este conjunto de maestros(as) creció en términos absolutos, al 2007 el número había crecido 35.14% respecto de 1996, pero fue perdiendo peso relativo en el total del empleo docente. También estaban quienes laboraban en las plazas municipales, este segmento es quizá el único que experimentó fluctuaciones considerables y casi desapareció durante esta etapa. No obstante, ambos contingentes de docentes comparten los rasgos de su vulnerabilidad laboral. En principio, porque se encuentran en espacios que operan con poca o nula observancia de las normas laborales y de educación del país, cuestión que es posible por la ausencia o ineffectividad de autoridad estatal que garantizara su cumplimiento. Derivado de esto, quedaban a merced de una relación de subordinación frente a un poder arbitrario y autoritario, como propietarios de colegios o gobiernos municipales, sin reconocimiento alguno de derechos o estatus profesional, y sin posibilidades de reclamar por los atropellos que viven en tanto trabajadores(as).

Hacia el final del período, podría considerarse que cerca de dos terceras partes de los docentes en servicio se encontraba excluidos(as) del ejercicio de la ciudadanía laboral en alguno de los segmentos que presentaba distintos niveles de precariedad en el empleo¹¹³.

6.4 De confrontaciones y logros desiguales: luchas por mejoras salariales, de condiciones laborales y de trabajo

Con un campo laboral segmentado y heterogéneo, las disputas por el salario, las condiciones laborales y de trabajo se diversificaron. Las diferencias de estatus entre quienes se convertían en servidores(as) públicos, eran contratados temporalmente o incluso laboraban sin la garantía de un contrato, implicaron que estas luchas se desarrollaran de formas diversas y en muy distintos niveles, con resultados desiguales según el espacio o segmento de inserción laboral. Estos procesos se explican en este apartado.

¹¹³ Los cálculos no son exactos sino aproximaciones realizadas, teniendo en cuenta las características de las convocatorias entre 1996 y 2008 -incluyeron plazas de preprimaria-, cruzando datos de las Tablas 6.7, 6.8, 7.1 y 7.4.

a. La huelga como instrumento de lucha colectiva: el magisterio sindicalizado

Una vez obtenido el estatus de empleados(as) públicos permanentes, los(as) docentes accedían en pleno a un conjunto de garantías y derechos que incluyen la participación en organizaciones sindicales, a través de las cuales es posible canalizar las demandas laborales. Esto cobra particular relevancia en la medida que constituye una plataforma de acción y defensa colectiva de sus intereses gremiales y sus derechos en tanto trabajadores(as), es el aspecto político de la ciudadanía laboral (Padrón Inamorato & Gandini, 2018).

Durante este período, es posible identificar dos coyunturas clave de las luchas sindicales del magisterio guatemalteco. De las características comunes de estos momentos destaca que se trata del final de los períodos de gobierno, lo que sugiere una estrategia de negociación que buscaba aprovechar las coyunturas electorales. Asimismo, constituyeron movilizaciones masivas y extendidas en largos períodos de tiempo -semanas y meses-, cuestión que no había ocurrido en más de una década después de la huelga de 1989. Esto es indicativo del fortalecimiento de la organización -cuestión que se examina en detalle en el quinto apartado-. Otro rasgo importante de señalar es que se trata de movilizaciones de corte exclusivamente gremial, en estos casos no procuraron alianzas significativas con ningún otro sector popular o de trabajadores como había ocurrido en períodos anteriores.

La primera de estas coyunturas fue la huelga del 2003 comenzó estratégicamente al iniciar el año escolar -20 de enero-, tuvo una duración de 53 días. Las reivindicaciones eran el incremento salarial, recursos para material didáctico y alimentación escolar, la disolución del programa de profesionalización (ver acápite b. en apartado 2 en este capítulo). Pero la demanda central era la modificación del escalafón profesional para reducir de 5 a 4 años el tiempo de ascenso entre categorías, lo que de facto implicaba un incremento salarial -equivalente al 20%- por antigüedad y aceleraba los procesos de jubilación, esto implicaba una reforma al Decreto 1485 -Ley de Catalogación y Dignificación del Magisterio- (Álvarez, 2009)¹¹⁴.

¹¹⁴ Según el artículo 4 del Decreto 1485 dice lo siguiente: “Se establecen seis clases de Catalogación: Clase A con el sueldo básico. Clase B con un aumento del 25% sobre el sueldo básico. Clase C con un aumento del 50% sobre el sueldo básico. Clase D con un aumento del 75% sobre el sueldo básico. Clase E con un aumento del 100% sobre el

La decisión de llevar a cabo la huelga fue de la dirigencia del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG) y de la Asamblea Nacional del Magisterio (ANM). Debe recordarse que el sindicalismo magisterial provenía de experimentar duros golpes y asumir importantes aprendizajes de las huelgas de 1985 y 1989, particularmente habían optado por anteponer la negociación a la protesta. Durante el gobierno que estaba vigente para ese momento (2000-2004), delegados(as) del STEG y la ANM habían participado en los distintos niveles de la plataforma de *Diálogos y Consensos para la Reforma Educativa* (ver acápite b. apartado 2 de este capítulo) y de otras instancias bilaterales de negociación con el Ministro de Educación -Mario Torres-, legitimando las políticas educativas de esa gestión. Sin embargo, las decisiones unilaterales respecto al programa de profesionalización docente y el incumplimiento de otros compromisos -como el aumento salarial- dio lugar a una ruptura entre el magisterio organizado y el MINEDUC (Álvarez, 2009; Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016).

La huelga implicó la suspensión de labores y las primeras movilizaciones conllevaron la concentración de docentes provenientes de distintas regiones en Ciudad Guatemala y en puntos importantes de las carreteras en todo el territorio nacional. Buscaban paralizar el país y hacer sentir la presencia del gremio para que sus demandas fuesen escuchadas. No obstante, la intención no era confrontarse con el gobierno y sostener un pulso sino instalar un nuevo espacio de negociación que esta vez sí resultase vinculante, para ello se sirvieron incluso de aliados dentro del partido oficial:

“Cuando se toma el Congreso bajo la exigencia de que el gobierno cree una comisión de alto nivel para negociar, se logra. El Congreso emitió el punto resolutivo y se instaló una mesa oficial de negociación integrada por la Iglesia [católica], la Procuraduría de Derechos Humanos, el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Finanzas y siete delegados del magisterio. Se negociaba con el Presidente a través del Ministro de Relaciones Exteriores -Edgar Gutiérrez- y en el Congreso con Arístides Crespo -diputado del FRG [Frente Republicano Guatemalteco]-”

(Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016)

suelo básico. Clase F con un aumento del 125% sobre el sueldo básico”. En el escalafón se asciende por antigüedad, y el supuesto es que después de llegar a la categoría máxima se puede optar por la jubilación.

Este despliegue indica que el magisterio sindicalizado había dado un salto cualitativo en términos de realizar análisis de actores para movilizar recursos estratégicos y lograr efectividad política. En primera instancia, negociaron con un partido de gobierno que constituía un proyecto pro militar y conservador, aunque tuviese un discurso anti oligárquico y contase entre sus funcionarios con intelectuales de izquierda, como el Ministro de Relaciones Exteriores y el propio Ministro de Educación.

Luego, convocaron a la más alta jerarquía religiosa -el Arzobispado- porque sabían del rol mediador de la conflictividad social que había jugado en épocas históricas recientes -las negociaciones de paz, por ejemplo-. Además de convocar al ente tutelar de las relaciones laborales -el Ministerio de Trabajo- y al garante del cumplimiento de derechos -la Procuraduría-, también llamaron a la mesa al ente responsable de las finanzas del Estado. Esto último es clave porque el cumplimiento de sus demandas dependía de la disponibilidad de recursos. Asimismo, resultaron clave los aliados dentro del gobierno. Por ejemplo, la presencia del Ministro de Relaciones Exteriores se debió no a sus funciones formales sino a la confianza personal que miembros de la dirigencia sindical le tenían. Y en el caso del diputado, además de tratarse de un cuadro clave en la legislatura, era un antiguo colega maestro -con lo cual se apelaba a la identidad gremial-.

Los resultados de la negociación fueron favorables y quedaron plasmadas en un convenio que constituye el antecedente inmediato de los pactos colectivos. Adicionalmente, dado que algunas de las acciones como la toma de edificios públicos -incluyendo el Congreso- podían tipificarse como delitos administrativos, corrían el riesgo de ilegalización de la huelga y con ello persecución de oficio de quienes participaron. Sobre esto último anotaron un logro político importante pues consiguieron que el Congreso decretara amnistía en este caso (Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016; Álvarez, 2009: 29).

La segunda coyuntura contenciosa fue la prolongada crisis durante el último gobierno de este período (2004-2008), y que tuvo su momento álgido al final de la gestión en 2007. Se trataba de un gobierno con una agenda abiertamente pro empresarial y de privatización de los servicios públicos, en la que estuvo al frente del Ministerio de Educación una de las artífices del PRONADE

-la ingeniera María del Carmen Aceña-. En ese marco, teniendo como trasfondo la discusión sobre la Reforma Educativa, se enfrentaron dos agendas claramente opuestas en materia de condiciones laborales para el magisterio en el sector público.

Una agenda era la de las autoridades ministeriales, quienes tenían el interés de relajar los procedimientos y criterios administrativos para la destitución de docentes con titularidad de puesto (renglón 011), lo que fue interpretado por el gremio sindicalizado como un intento de vulnerar la estabilidad laboral en general y socavar a la dirigencia de la organización en particular:

“Para enfrentar de manera más directa los procedimientos administrativos los dirigentes magisteriales han optado por emplazar legalmente a las autoridades ministeriales, siendo que para que un despido se produzca no sólo se deben cumplir todas las fases administrativas –ya demoradas por si mismas- sino, hacer todo ese procedimiento mediante la vigilancia de las autoridades laborales, resolviéndola ante los tribunales de justicia” (Álvarez, 2009: 35-36).

La otra agenda era la de la dirigencia y las bases sindicales del magisterio, quienes tenían interés en dar continuidad al proceso de negociación del pacto colectivo que habían iniciado con el gobierno anterior. Y es que esta figura del derecho laboral apuntaba a institucionalizar los procesos de actualización de las mejoras salariales y condiciones laborales, cuestión que no existía hasta ese momento. Es decir, el cumplimiento de un convenio -como el firmado en 2003- depende la voluntad política mientras un instrumento legal obliga a las partes. Al parecer las diferencias eran irreductibles:

“Durante el gobierno de Berger fue un enfrentamiento total. Aceña utilizó una política antisindical bárbara. Incluso intentó un proceso de cooptación ofreciendo becas al extranjero [a dirigentes sindicales]”

(Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016)

Tal fue la escalada del conflicto, que la ministra intentó destituir de su puesto docente al Secretario General del STEG por vías legales, acusándolo de abandono de labores. Por su parte, el STEG

repitió la fórmula de movilizaciones masivas -2005 y 2007- e hizo alianzas con actores del organismo legislativo que tenían una clara agenda electoral en pos de conseguir la destitución de la ministra -específicamente con la Unidad Nacional de la Esperanza (UNE), partido que gobernó a partir de 2008- (Álvarez, 2009: 37)¹¹⁵.

El STEG pretendía con el pacto colectivo obtener incrementos salariales sistemáticos para el magisterio en el sector público y garantizar la provisión de recursos para material didáctico y alimentación escolar, ampliar la base monetaria de las jubilaciones. En suma, se trataba de un pulso por ampliar la base de garantías y derechos para quienes ya gozaban de una de las versiones más completas de ciudadanía laboral existente en el país, así como la mejora de las condiciones de trabajo para este segmento del Campo Magisterial.

Asimismo, buscaban afianzar los mecanismos para que estos procesos de actualización y mejora no dependieran de la voluntad política de los agentes en cada gobierno y administraciones educativas sino fuese algo con fuerza legal y solidez institucional. De manera tangencial, el sindicato había logrado entablar diálogo con los docentes bajo contrato temporal (renglón presupuestario 021), por ello incorporó sus demandas en las peticiones (ver acápite b. apartado 5 de este capítulo).

A pesar de la crispada relación entre el gobierno y el magisterio sindicalizado, en el año 2007 fue posible llegar a una especie de pre-negociación con algunos actores de esa administración emulando el modelo del año 2003 -una mesa con actores mediadores y negociadores que duró cerca de dos meses-:

“Muchas movilizaciones no son por alguna reivindicación sino es una manera de decir ‘con nosotros tienen que negociar’ (...) En ese gobierno, varios entendieron que había que

¹¹⁵ Uno de los hechos que coadyuvó a fructificar esta alianza entre un sector del Organismo Legislativo y el sindicato fue la transferencia millonaria que desde el MINEDUC hizo María del Carmen Aceña para la remodelación del Aeropuerto Internacional La Aurora. Cuestión que resultó en desfinanciamiento de la entidad y comprometía las posibilidades de mejoras salariales y de condiciones laborales en cualquier segmento del empleo docente (Ver: Quince mil maestros. La Hora. 14 de marzo de 2007. Por Elmer Telon. Acceder: <https://lahora.gt/hemeroteca-lh/quince-mil-maestros/>).

firmar porque necesitaban estabilidad política, pero Aceña se negó a firmar el pacto colectivo”

(Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016)

En ambas coyunturas se puso en relieve la importancia que tiene el aprendizaje de experiencias previas, así como el desarrollo de habilidades estratégicas y de negociación por parte del magisterio sindicalizado para que su accionar fuera efectivo. Sin embargo, es claro que se producen correlaciones de fuerza con otros actores que escapan a su control y que tienen impacto en el resultado final de las luchas que emprenden. Para los agentes gubernamentales, la lección más importante fue que el magisterio sindicalizado había cobrado fuerza y capacidad de movilización, de modo tal que negociar con el gremio organizado era necesario para poder gobernar.

b. Luchas fragmentadas: docentes precarizados(as)

En el segmento de empleo docente protegido las luchas emprendidas tenían por objetivo ampliar la base de garantías laborales. En cambio, en los segmentos precarizados las disputas que enfrentaron durante este período apuntaban a demandas más elementales, principalmente por permanecer en el puesto y/o que les pagaran la retribución monetaria acordada. Debido a la diferenciada situación de la relación laboral en cada uno de estos espacios, las formas que tomaron sus luchas fueron distintas.

En el caso del personal docente bajo contrato temporal en el sector público (renglón presupuestario 021) el primer conflicto a enfrentar era el pago de salarios. En primera instancia, debían resolver por la vía individual asumiendo los costos:

“Cuando uno inicia por contrato tardan como seis o siete meses en pagarle a uno. Con lo que me dieron en el otro trabajo [indemnización] pagué la comida y ayudé a mi hermana [con la renta], teníamos que ver cómo nos rendía el dinero”

(Entrevista 18B. Lissette L. 8 de septiembre de 2016)

Es decir, no tenían garantizada la estabilidad en el empleo y tampoco tenían certeza sobre sus salarios. Especialmente en el inicio de la relación contractual con el MINEDUC, era parte del sentido común compartido, entre quienes accedían a estos puestos, que debían aguardar un tiempo para poder percibir el pago por su trabajo. En la práctica, esto se debía al lento ritmo de los procedimientos burocráticos. Pero esto tenía un efecto de disciplinamiento, pues la expectativa de la futura recompensa monetaria hacía que estos(as) docentes permanecieran en el puesto realizando sus labores. La espera y la incertidumbre eran enfrentadas individualmente adaptándose y utilizando múltiples recursos propios para su reproducción.

Con el tiempo creció este bloque docente, comenzaron a organizarse y actuar colectivamente para exigir la mejora de sus condiciones laborales, incluso lograron colocar sus demandas en el espacio público (ver acápite b. apartado 2 de este capítulo). Los primeros en advertir esta situación y tratar de aprovechar el capital político que este colectivo representaba fueron las autoridades gubernamentales durante la gestión del período 2000-2004. El presidente de la República de ese momento ofreció trasladar a todo ese personal a plazas permanentes. Un detalle no menor que algunos incluso interpretan como mala fe política, es que la promesa fue realizada durante los últimos meses de gobierno, dejando la responsabilidad de resolver la situación a la siguiente administración. Es decir, se había activado un conflicto¹¹⁶ (Álvarez, 2009: 34-35).

La medida implicaba pasar por alto los procedimientos de acceso a los puestos estables instituidos apenas unos años atrás: los concursos de oposición (acápite a. apartado 3 de este capítulo). De haber procedido el gobierno, habría incurrido en ilegalidad porque existía una ley que normaba estos procedimientos (ver Anexo 6.5). También implicaba modificar e incrementar el presupuesto del MINEDUC, y eso debía negociarse en el Congreso. Por su parte, el magisterio sindicalizado se opuso a este procedimiento porque atentaba contra uno de sus mayores logros en términos del control en el ingreso al empleo docente: su participación en el esquema del Jurado Nacional de Oposición (JNO). Finalmente, el cambio no se materializó debido a los impedimentos legales, limitaciones financieras y la oposición política.

¹¹⁶ Cuestión que se repitió con otros colectivos sociales como las Patrullas de Autodefensa Civil (PAC), grupos paramilitares organizados durante la década de los ochenta como estrategia contrainsurgente, ofreciéndoles indemnización por los “servicios prestados a la patria” (Yagenova, 2007).

La nueva gestión de gobierno (2004-2008) sabía de la negativa del magisterio sindicalizado a este cambio y por mucho tiempo empleó este argumento para justificarse frente a los docentes con contrato temporal. Sin embargo, distintas situaciones -incluso de índole personal- facilitaron el acercamiento entre la dirigencia de ambos colectivos docentes (ver acápite b. apartado 5 de este capítulo), de tal forma que el STEG asumió las demandas del personal temporal, logró traducirlas en los términos más convenientes para ambas partes y las incorporó en las negociaciones de 2007 (ver acápite a. en apartado 4 de este capítulo):

“Las demandas eran un contrato por doce meses -ya no diez-, el pago de prestaciones y tres convocatorias especiales para que en cuatro años obtuvieran nombramiento [renglón 011] cerca de veinticinco mil maestros 021 [contrato temporal]”

(Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016)

Como la negociación del STEG con el gobierno no tuvo una salida favorable, tampoco las demandas del personal docente temporal. Sin embargo, lo relevante del proceso de colectivización de su lucha es que esto permitió un salto cualitativo en términos de disputar cuestiones básicas como el pago de salarios a exigir la obtención de derechos y garantías hasta ahora negadas en su condición laboral (ver acápite b. apartado 5 de este capítulo).

Por otra parte, las luchas libradas por los docentes del PRONADE tuvieron características diferentes. Dado el modelo de relaciones laborales, en este segmento los conflictos se desarrollaron en primera instancia entre docentes y miembros de los COEDUCA, es decir en el nivel local y de forma directa con quienes asumían el rol de empleadores o contratistas. En este caso, la disputa primordial era por lograr la permanencia, generalmente contendida en condiciones desfavorables para los(as) maestros(as):

“A finales del 2005 nos pidieron una ‘ayuda económica’ de cinco mil quetzales para poder seguir trabajando [los directivos de COEDUCA]. Sólo se dio el cincuenta por ciento y en enero de 2006 teníamos que dar la otra parte con el dinero de nuestro aguinaldo. Cuando empezó el año, estábamos los diecisiete maestros dentro de la escuela y vimos que había

nuevas caras de maestros. Nos dimos cuenta de que las compañeras que estaban inscribiendo les preguntaban a los padres de familia si sabían leer o no. Los que no podían les hacían firmar un acta que decía que la asamblea pedía el cambio de once maestros, entre esos estaba yo. La agarré, me quedé leyendo y fui con los maestros a decirles que nos estaban sacando (...) Invitamos a platicar a algunos padres y nos fuimos a denunciar estas atrocidades [a la ISE a cargo], pero nos desalentaron porque la directora de la Fundación nos dijo que corrupto era el que daba como el que recibía, como que nos vino a intimidar (...) A raíz de eso ese señor llegó a mi casa a amenazarme de muerte por lo que había hecho [presidente de COEDUCA]”

(Entrevista 46B. Mario L. 3 de noviembre de 2016)

Al igual que ocurría con los docentes bajo contrato temporal en el MINEDUC, en el PRONADE se enfrentaban a la vulnerabilidad laboral, en este caso también a la arbitrariedad y abuso de poder directo. Frente al control ejercido por los COEDUCAS y la amenaza de perder su puesto, se colocaban en posición de sumisión. Vivían continuamente en zozobra económica por el retraso en el pago de sus honorarios, en ocasiones por retención maliciosa de los fondos, cuestión que funcionaba como un recurso de disciplinamiento:

“No éramos presupuestados y muchas veces el comité educativo trataba de presionar a los docentes. Abusaban un poco de su autoridad, discriminaban nos trataban los maestros como que fuéramos trabajadores de ellos. Por ejemplo, nos pagaban cada tres meses. Cuando el presidente [del COEDUCA] no hacía bien la firma del cheque había que venirle a rogar que la hiciera otra vez. En ese sentido, era un poco humillante trabajar para ellos. También nos obligaban a tener reuniones cuando a ellos les convenía, fuera domingo o sábado. Había mucho autoritarismo. La mayor parte de maestros, por el hecho de que tenían necesidad de tener un trabajo, toleraba ese tipo de situación. Personalmente empecé a hablarles a los compañeros, traté incluso de dialogar [con el COEDUCA] para que tuviéramos una relación con un poco más de respeto (...) Ellos también eran intimidados por parte de las instituciones educativas. En ese tiempo existían los llamados técnicos de campo, ellos trataban de que el trabajo fuera represivo, llevaban esa mentalidad. Cuando

nosotros les hicimos saber que esto no era beneficioso para el proceso educativo y que también a ellos los afectaba, empezaron a reflexionar”

(Entrevista 30B. Celso F. 6 de octubre de 2016)

Debe destacarse que los rasgos de proximidad de las relaciones laborales en este segmento eran particularmente palpables en las formas que tanto los(as) docentes como los COEDUCA procedían frente a los conflictos. Cuando el control/autoritarismo y la adaptación/sumisión se tornaban insostenibles había dos tipos de respuesta -confrontar o negociar-, pero cara a cara. Debe recordarse que además de enfrentarse a la precariedad laboral, el personal docente del PRONADE debía resolver lo relativo a sus condiciones materiales de trabajo y para ello desarrollaban una serie de acciones, muchas veces revestidas con un discurso de compromiso con la educación y sus comunidades, que les significaban conflictos de índole extralaboral:

“En ese entonces estaba Intervida auspiciando escuelas, pero nos decían que la ayuda venía para las del centro. Eso me molestó y mandé una carta a España. Me respondieron que sí nos iban a auspiciar. Eso fue en el 2000, comenzaron la construcción de la primera parte, se hizo una cocina ¡la mejor de todo el municipio! Como estaba bien eso, solicitamos otras dos aulas más en 2001 y 2003. El problema que hubo es que venía el ingeniero, veía que estaba un poquito mal y lo mandaba a levantar. Eso molestó a los padres de familia porque la mano de obra gratuita la daban ellos, entonces decían:

-Este es un día de trabajo que venimos a hacer la escuela, es un día en que no llevamos suficiente dinero a casa como para que lo echen a perder.

Nos costó terminar esas aulas. Entonces vino uno a decir:

-Estos maestros gestionan un montón de cosas, pero no queremos que gestionen nada, mejor que descansen y se vayan.

En una reunión dijeron eso, me sentí mal”

(Entrevista 17B. César M. 7 de septiembre de 2016).

Este tipo de conflictos ponían en evidencia todo el trabajo socialmente necesario para hacer efectiva la política educativa de ampliación de cobertura escolar que los agentes estatales no estaban haciendo y trasladaban a los actores locales del sistema educativo en un contexto de políticas de

ajuste. A los actores comunitarios les demandaba tiempo y fuerza de trabajo. Y en el caso de los(as) maestros(as) esto significaba una intensa explotación en tanto debían realizar el trabajo sustantivo -docencia-, gestionar sus condiciones de trabajo, así como enfrentar los distintos conflictos y precariedad laboral desde una posición frágil y vulnerable.

Al igual que ocurrió con los(as) docentes de contrato temporal, la forma en que inicialmente los(as) docentes del PRONADE enfrentaron sus luchas laborales era individual, pero durante esta etapa comenzó a colectivizarse, primero a nivel local y luego regional, sin alcanzar todavía el estatus de una lucha por derechos:

“Decenas de educadores del Programa Nacional de Autogestión Educativa, Pronade, se transportaron ayer en varios autobuses desde Quetzaltenango y Alta Verapaz, para manifestar su malestar a la cartera de Educación. / Más de 10 mil educadores que atienden a 300 mil niños en las comunidades más alejadas del interior exigen el pago de los salarios correspondientes a octubre, noviembre y diciembre, así como un bono”

(Prensa Libre, 21 de noviembre de 2001: edición digital)

Este cambio de la acción individual a la colectiva ocurrió cuando los problemas para recibir sus pagos estaban relacionados con el traslado de los recursos desde el fideicomiso del PRONADE a los COEDUCA y no porque estos últimos los retuvieran. Es decir, cuando tuvieron que acudir ante la autoridad estatal regente de la educación -el MINEDUC- para exigirle su intervención en tanto responsable del programa. Las primeras demandas eran por el pago de sus honorarios, dado el tipo de contratación no se trataba de un salario, no por las condiciones o derechos de ciudadanía laboral. Estas movilizaciones son el antecedente de su transformación en actor colectivo, cuestión que ocurrió en la siguiente etapa (ver capítulo 7).

En el caso del sector privado, donde históricamente el empleo docente ha sido predominantemente desprotegido y sin goce de garantías de ciudadanía laboral, así como prácticas de abuso que quedan impunes por la ausencia e ineffectividad de las agencias estatales cuyo mandato es tutelar los derechos de los(as) trabajadores(as) -el Ministerio de Trabajo- (ver acápite d. apartado 4 de este capítulo), las respuestas a los conflictos laborales tienden a ser individuales predominantemente:

“Fue por la experiencia de una compañera. Ella fue a firmar [planilla de pago] y se dio cuenta, dijo que no era justo, esa no era la cantidad de dinero que le tendrían que dar y lo rechazó. Ella dijo:

-¡Voy ahorita al Ministerio de Trabajo!

Nosotros por defender nuestros derechos dijimos:

-¡Vamos!

Esa compañera fue despedida. [Antes de eso] No, jamás nos habíamos puesto de acuerdo en hacer algo juntos. [Esa vez] Fue por lo poco justo de la situación que estábamos viviendo, pero vimos que no teníamos de otra más que firmar”

(Entrevista 33B. Karina A. 6 de octubre de 2016)

Al igual que en los otros segmentos precarizados, la primera respuesta es la adaptación a las condiciones que le son ofrecidas en el marco de una relación desigual de poder por los propietarios de las escuelas privadas. Pero cuando la situación se torna insostenible -generalmente cuando se quebranta el acuerdo básico del pago por el trabajo o actividad realizada (honorarios o salarios)-, los(as) trabajadores(as) docentes reaccionan confrontando o negociando de forma individual. Son pocas las posibilidades que tienen de generar acción colectiva y que ésta sea efectiva, cuestión que podría deberse a la ausencia de un referente aglutinador del que puedan derivar una identidad y también estimule a su organización, tal como ocurrió con los docentes del PRONADE o en situación de contrato temporal en el MINEDUC.

Estos segmentos del Campo Profesional del Magisterio de Primaria en Guatemala comparten la condición de precariedad laboral, aunque con distintos matices. Uno de los derechos de ciudadanía laboral que se quebranta bajo este esquema de relaciones es el de organización de los(as) trabajadores(as). Por tanto, cuando surgen conflictos laborales, las respuestas de los(as) docentes que laboran en estos espacios son primordialmente individuales y defensivas. Los reclamos o demandas identificadas son en primera instancia acerca de mínimos -la permanencia en el puesto y los pagos no percibidos- y no por la mejora de sus condiciones o derechos laborales.

Son luchas que se libran de manera fragmentaria: individualmente, circunscritas al lugar de trabajo, al territorio local o al segmento, y no en tanto trabajadores(as) precarizados (Neilson & Rossiter, 2008). No obstante, en este período aparecen algunos atisbos de colectivización que aún no llegan del todo a alcanzar el estatuto de demandas por la ciudadanía laboral, pero que constituyen antecedentes de la acción colectiva que se desarrolló en el período siguiente (Capítulo 7).

6.5 Aprendizajes y fortalecimiento de la organización sindical magisterial

Uno de los rasgos destacables de este período fue el resurgimiento de la organización sindical en el Campo del Magisterio de Educación Primaria. Esto tiene central importancia porque es el sindicato la figura organizativa que se distingue de cualquier otra instancia gremial, a partir de la cual asumen su posición como trabajadores(as) en relación de dependencia y pueden exigir la mejora de las condiciones laborales.

En esta etapa destacan dos experiencias de organización sindical. Una es la del Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG) integrado por maestros(as) de educación primaria en servicio en el sector público en plazas permanentes. Este sindicato experimentó un proceso de fortalecimiento, tanto por el incremento en el número de afiliados(as) como por su capacidad de movilización de recursos y estrategias frente a la parte patronal. Otra es la del Sindicato de Trabajadores el Magisterio de Guatemala (SITRAMAGUA), que agrupaba a docentes bajo contrato temporal. En este caso interesa reconstruir su proceso de constitución y posterior alianza con el STEG, que se produjo al final de esta etapa significó el fortalecimiento de la capacidad de acción colectiva para el gremio en servicio en el sector público.

a. De débil a mayoritario: el Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG)

Después de la huelga de 1989, el Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG) había quedado disperso y desarticulado. Durante la primera mitad de la década de los noventa, primaba la desconfianza mutua y el descrédito en los dirigentes. Sin embargo, el clima político derivado de la Firma de los Acuerdos de Paz había dado lugar a expresiones organizativas diversas

de la sociedad -otrora clandestinas o bien novedosas- y eso estimuló a algunos miembros del sindicato para revitalizar su actividad:

“En ese tiempo se comenzaba a conformar el STEG en Quetzaltenango porque no estábamos todavía unidos en esto, se estaba hablando de un pacto colectivo de condiciones de trabajo (...) Hasta entonces había un impedimento entre ser asociación y ser sindicato. (...) La única diferencia es que como asociación todos los trámites son pagados y como STEG tenemos el privilegio que no nos cobran ningún trámite, pero tenemos derechos y obligaciones, peleamos por un solo bien magisterial”

(Entrevista 12C. César Ixcot. 1 de septiembre de 2016)

En dirección de fortalecer la organización sindical, a partir de las elecciones del Comité Ejecutivo Nacional de 1998, la dirigencia desplegó dos principales líneas de acción. La primera era ampliar la base de afiliación sindical. Esta lo desarrollaron a lo interno de la Asamblea Nacional Magisterial (ANM), una instancia no sindical sino sólo gremial, a la que acudían tanto el STEG como otras organizaciones sindicales y no sindicales de carácter local de todo el país. La estrategia no fue buscar adhesiones individuales sino colectivas. El argumento empleado para convencer a las asociaciones o sindicatos locales era que un sindicato mayoritario es un instrumento necesario para negociar las condiciones salariales y laborales de manera colectiva y no bastaba con la organización gremial. La segunda línea de acción consistió en definir una agenda y estrategia de trabajo basadas en herramientas del derecho laboral y no sólo en presión política:

“El STEG tenía una debilidad muy sentida y es que no contábamos con asesoría jurídica de un laboralista [abogado]. Todo sindicato debe contar con ello por el tema de los conflictos laborales y favorece a la organización (...) Conocí a Enrique Torres y su bufete participando en actividades del movimiento sindical, ellos asesoran al STEG hasta la fecha. Nunca acordamos un pago directo sino a partir de que se consiguiera el pacto colectivo (...)”

(Entrevista 26C. Otto Quintana. 6 de diciembre de 2016)

Una vez iniciado el proceso de revitalización interna de la organización, se pusieron de manifiesto las disputas al interior del sindicato. Especialmente las relacionadas con las luchas entre facciones con diferentes orientaciones político-ideológicas, legado de momentos históricos previos:

“En las elecciones del Comité Ejecutivo Nacional del 2001 había dos planillas con miembros de dos facciones de la URNG [Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca]. Por un lado, estaban los de ORPA [Organización Revolucionaria del Pueblo en Armas] y por el otro, del EGP [Ejército Guerrillero de los Pobres] y las FAR [Fuerzas Armadas Rebeldes], en esta última estaba Joviel Acevedo. Los dos bandos se hicieron fraude, aparecían votando nueve mil y sólo estaban afiliados tres mil**. Por recomendación del bufete, resolvieron con un acuerdo político y no legal. Se integró la directiva con miembros de las dos facciones, Joviel quedó como Secretario de Finanzas”*

*Secretario General del STEG desde 2005

*Según registros del Ministerio de Trabajo, al momento de su registro en 1988 el número de afiliados al STEG ascendía a 2012

(Entrevista informante no identificado. septiembre de 2016)

El resultado de esta pugna y de los acuerdos internos que se derivaron de la negociación fue un Comité Ejecutivo Nacional de consenso, cuestión que fortaleció la unidad de la organización y en consecuencia le permitió ganar legitimidad frente al resto de organizaciones magisteriales. El proceso descrito fue la base para el llamado a la huelga masiva de 2003. En esa ocasión, además de haber obtenido resultados favorables a las demandas, lograron fortalecer la organización y esto le otorgó mayor credibilidad al sindicato entre los(as) docentes que no estaban afiliados(as):

“El levantón del magisterio fue esa huelga (...) Muchos participaban, aunque no estuvieran afiliados. Entonces se hizo campaña de afiliación y se levantó a casi veintidós mil miembros”

(Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016)

Con una organización sindical ampliada, el STEG acudió a la lucha por obtener el pacto colectivo, que cobró su punto más álgido en 2007 (ver acápite a. en apartado 4 de este capítulo). Si bien no resultaron triunfantes, el ejercicio organizativo en torno a las movilizaciones y negociaciones

fortaleció la identidad colectiva y profundizó el sentido estrictamente gremial de sus luchas y accionar.

La transformación organizativa e identitaria trajo consigo una visión pragmática de la lucha por las condiciones salariales y laborales de los docentes en servicio en el sector público. En ello jugó un papel clave el equipo de asesoría legal que acompañaba al STEG desde finales de la década de los noventa. Por ejemplo, desarrollaron alianzas circunstanciales y se sirvieron de antiguas confianzas políticas y personales, como ocurrió en la huelga de 2003 y en las negociaciones de 2007. También se adhirieron con un sentido táctico a ciertas causas, como fue el apoyo a estudiantes normalistas en 2006 cuando se enfrentaban a las autoridades ministeriales por el cambio en la credencial.

Aprendieron a adaptar sus tácticas de lucha. Por ejemplo, antes que la confrontación con los gobiernos, en tanto representaciones de la parte patronal-estatal, buscaron la negociación. Pero, cuando los recursos de diálogo se agotaban, no dudaron en utilizar el recurso más potente que tenían para ejercer presión -el número y las calles-:

“Lo más beligerante que el magisterio ha estado también depende de que gobierno esté. El gobierno de Berger [2004-2008] fue el que más obligó a la dirigencia nacional, a los representantes departamentales y organizaciones sindicales que están en la Asamblea Nacional del Magisterio con María del Carmen Aceña como Ministra de Educación. Con una ministra como ella, en contra del magisterio, lo único que hace es pedirle al gremio que salga a las calles ¡Y nos mantuvimos esos cuatro años en las calles”

(Entrevista 26C. Otto Quintana. 6 de diciembre de 2016)

En términos del alcance de la organización sindical, el crecimiento de la base de afiliación significó obtener presencia en todo el país, con una estructura que va desde el nivel municipal y departamental hasta el nacional. Al mismo tiempo, este cambio cuantitativo impulsó un cambio cualitativo en la organización en lo que respecta a los procedimientos de toma de decisiones. Pasaron de la lógica asamblearia a la lógica colegiada. Este cambio, en principio formal, tuvo implicaciones en términos de las correlaciones de fuerza internas:

“En 2006 hubo necesidad de reformar la estructura y los estatutos, todavía eran los mismos de 1945. En lugar de una asamblea se formó algo así como un congreso. Se elegían cinco representantes al consejo consultivo por cada seccional [departamental] más uno por cada cien afiliados. Hay departamentos que tienen más votos porque tienen un montón de afiliados”

(Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016)

Hacia el final del período, el resultado global fue una organización sindical fortalecida tanto en lo interno como hacia afuera, con la incorporación de nuevos grupos y organizaciones gremiales. Tanto así que el STEG se constituyó en el sindicato docente mayoritario dentro del Ministerio de Educación, logrando con ello ser la organización facultada legalmente para negociar el pacto colectivo de condiciones de trabajo para el magisterio nacional en servicio en plazas permanentes en el sector público¹¹⁷. Es decir, este segmento del Campo del Magisterio contaba a partir de este momento con un instrumento con el cual desplegaban acción colectiva por la defensa de sus derechos laborales.

b. El surgimiento del sindicato de docentes con contrato temporal

Un hecho relevante durante esta etapa, en términos del fortalecimiento de la acción colectiva del gremio docente, fue la conformación del Sindicato de Trabajadores del Magisterio de Guatemala (SITRAMAGUA) cuyos miembros eran los maestros bajo contrato temporal (renglón presupuestario 021). Este surgió a partir de las reuniones sostenidas entre sus delegados departamentales en años previos, cuando coincidían en la capital del país para reclamar el pago de salarios retrasados. Conformados como sindicato, las demandas se transformaron y apuntaban centralmente a obtener el estatus que otorgaba plenos derechos laborales: plazas permanentes (renglón presupuestario 011).

¹¹⁷ Artículo 51. Decreto 1441. Código de Trabajo. Guatemala. El criterio para considerar “mayoritario” a un sindicato es que aglutine a tres cuartas partes de los trabajadores de una empresa o unidad productiva.

Inicialmente SITRAMAGUA sostenía una confrontación con el STEG, dada la postura que éste otro sindicato había tenido con relación a la incorporación del colectivo de docentes precarizados a las plazas permanentes. Sin embargo, una serie de coincidencias de distinto tipo permitió que la dirigencia del sindicato mayoritario y este nuevo sindicato se encontraran, dialogaran y establecieran una alianza que resultaría clave en el inicio de la siguiente etapa.

“Con Zetina [Eduardo, Secretario General de SITRAMAGUA] habíamos estudiado el magisterio juntos, nos graduamos el año que aprobaron por decreto [1985] (...) [después de conversación personal entre entrevistado y Eduardo Zetina] Se da un encuentro, no sé si fue fortuito, entre la dirigencia de SITRAMAGUA con Joviel [Secretario General del STEG]. Supongo que lo que se dio acá en Chiquimula tuvo algo que ver. A partir de allí se hizo una alianza estratégica en todos los departamentos de los 011 con los 021, empezaron a participar en las asambleas (...)”

(Entrevista 34C. Otto Lemus. 19 de enero de 2017)

Para que este acercamiento fuera posible y que el conflicto entre sindicatos se transformara en alianza, se concatenaron varios factores coyunturales. Hacia el final de este período ambas organizaciones intentaban por separado negociaciones con el MINEDUC, tenían en común sostener una pugna con el ente empleador. Su diferente estatus laboral conllevaba distintos intereses, esto había sido instrumentado por las autoridades ministeriales para mantener la división. Sin embargo, fueron vínculos y elementos de confianza personal los que facilitaron el encuentro entre los principales dirigentes de uno y otro sindicato, a partir de ello identificaron luchas en común, formas de trascender sus diferencias y acordar estrategias conjuntas.

Conviene señalar que, retomando la interpretación de Álvarez (2009), de no haberse dado este encadenamiento de hechos y factores, quizá esta alianza intergremial no habría sido posible. Es decir, si el bloque docente en contratación temporal hubiese obtenido nombramientos permanentes por vía del gobierno central -en cualquiera de las dos administraciones-, la intervención del STEG no habría sido necesaria para apuntalar sus demandas. En consecuencia, “además de no deberles nada” (35) se habrían convertido en adversarios.

Conclusiones del capítulo

Como resultado de las políticas educativas desarrolladas durante el período analizado en este capítulo (1996-2007) el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala experimentó una serie de modificaciones cuyo principal resultado fue la segmentación y precarización laboral. Tres fueron los asuntos principales de política educativa que se desarrollaron durante este período y que fueron relevantes para el Campo Magisterial.

En primer lugar, la descentralización/desconcentración de la burocracia estatal -en este caso educativa- produjo un cambio en las dinámicas territoriales del Campo Magisterial. Así, fue perdiendo peso el centralismo nacional y cobraron relevancia los niveles departamental, municipal y local en la toma de decisiones relativas al ingreso y permanencia en el empleo docente. En segundo lugar, el impulso a la ampliación de cobertura escolar. La forma específica en que fue llevada a cabo en el nivel primario permitió la expansión de las oportunidades de inserción laboral para maestros(as) especializados(as) en este nivel. Sin embargo, deslindaba al Estado de responsabilidades directas y acentuaba las lógicas de externalización en la provisión de servicios educativos. Esto se tradujo en un retraimiento en su rol como empleador principal de la fuerza de trabajo docente. En tercer lugar, la discusión sobre la Reforma Educativa particularmente centrada la modificación de la formación docente -inicial y continúa-, que puso en relieve una disputa acerca de la definición de barreras a la profesión docente.

La confluencia de estos aspectos de política educativa provocó la diversificación de las dinámicas, los actores y los conflictos que constituyeron al Campo Magisterial durante este período. El principal proceso derivado fue la segmentación que a su vez significaba precarización laboral diferenciada. Éste consistió en la multiplicación de los procedimientos de ingreso al empleo docente, que a su vez remitían a destinos y condiciones laborales diferentes. Se identifican al menos cuatro rutas y segmentos.

En primer lugar, las plazas permanentes, esas que remiten a una amplia gama de derechos y garantías que constituyen el paradigma de la ciudadanía laboral en el Campo Magisterial. Aquí se instituyeron procedimientos revestidos de meritocracia para acceder a los puestos: los concursos.

A su vez, esto permitió al sindicato docente mayoritario -el STEG- ser partícipe del establecimiento y funcionamiento de las barreras a este segmento del empleo docente junto a la burocracia educativa a escala nacional, departamental y municipal.

Luego, al volverse recurrente la contratación temporal (renglón presupuestario 021) en el sector público emergió otro segmento de inserción laboral docente, al que se desplazaron las prácticas personalistas y de favoritismo en el acceso a puestos. Aquí jugaron un papel clave los actores políticos y burocráticos con influencia a nivel departamental, municipal y local para permitir el acceso y permanencia en el empleo -diputados, directores(as) de educación, supervisores(as) educativos y directores(as) de escuelas públicas-. Esta modalidad de ingreso al empleo docente remitía a inestabilidad laboral y no ofrecía las garantías de Ciudadanía Laboral.

La novedad en el Campo Magisterial fue la emergencia del espacio de inserción en el PRONADE. Segmento en el que se mezclaron aspectos meritocráticos, democráticos y de tráfico de influencias en el ingreso y permanencia en el empleo, cuyo control estaba principalmente en manos de actores locales -los COEDUCA-. Este es el caso paradigmático de flexibilidad y precariedad laboral en el Campo Magisterial, porque deslaborizaba la relación a partir de contratos de tipo civil, cuestión que negaba por completo el ejercicio y reclamo de los derechos de ciudadanía laboral.

Pero existía un extremo aún mayor de precariedad, que no era novedoso sino persistía como un rasgo de este Campo Profesional: los puestos docentes en el sector privado. Los(as) maestros(as) que se insertaron en este segmento se enfrentaban a la arbitrariedad de sus empleadores y a la desprotección laboral en tanto que parecen predominar acuerdos verbales sin contratos. Esta vulnerabilidad con frecuencia se traducía en abusos como el no pago de remuneraciones y/o despidos injustificados.

Este Campo Profesional segmentado y precarizado fue escenario de al menos tres tipos de conflictos, derivados de la implementación de las políticas educativas del período, que lo constituyeron durante este período: el trastocamiento de las jerarquías, la pugna por la redefinición de las barreras a la ocupación, así como las luchas por la mejora de las condiciones laborales. Las disputas fueron libradas a distintas escalas desde lo local y hasta lo nacional. Fueron enfrentadas

por los(as) maestros(as) de forma individual y colectiva, dependiendo del segmento de inserción y el momento en la trayectoria del Campo Magisterial.

El trastocamiento de las jerarquías laborales y profesionales se vio reflejado en tres cuestiones. Una, la incorporación de la figura de supervisión educativa a nivel municipal, generalmente ejercida por maestros(as) o exmaestros(as) que ahora tenían ejercían control sobre el trabajo de colegas de profesión. Luego, en la confrontación que se producía con la presencia en un mismo lugar de trabajo -escuelas públicas- de dos tipos docentes -permanentes y de contrato temporal-, con frecuencia los primeros descalificaban a los segundos. Y, la tercera variante, fue la relación de subordinación de los(as) docentes frente a los COEDUCA, estos últimos actores comunitarios con menor nivel educativo y que con frecuencia cometían abusos de distinta naturaleza.

El segundo tipo de conflicto estuvo relacionado con las pugnas en torno a barreras profesionales a la ocupación y se reflejó en al menos tres dinámicas. En primer lugar, en los procesos de ingreso a cada uno de los segmentos del Campo Magisterial. Por un lado, los actores sindicales y burocráticos acordaron incrementar las barreras, tanto que el título fue requisito necesario, pero no suficiente para ingresar a las plazas permanentes. En este segmento se agregaron otros criterios de mérito cuya valoración podía variar, pero no anularse (experiencia, cercanía geográfica al centro de trabajo, idiomas, entre otros). Por otra parte, estaban segmentos como el del PRONADE y el de los establecimientos privados en los que incluso se prescindía del requisito de la credencial, pues era posible para otro tipo de titulados (o sin título) ejercer la docencia. Aquí parece primar el desempoderamiento de los actores docentes que no disputaron ni individual ni colectivamente la barrera mínima del título.

La segunda dinámica giró en torno a los intentos de modificación de la credencial, fuese incrementar los años de escolarización y/o cambiar de nivel medio a universitario para la titulación. Los(as) protagonistas fueron los(as) estudiantes normalistas y sus comunidades educativas -docentes y familias-, aún con el respaldo del STEG. En algunos momentos procuraron negociar y en otros directamente confrontaron a las autoridades ministeriales, cuestión que varió según el nivel de imposición y autoritarismo de éstas. La tercera dinámica tuvo como principales actores al Ministro de Educación del gobierno de Alfonso Portillo (2000-2004) y al STEG, y estuvo

relacionada con la implementación de un esquema de actualización profesional para el personal docente en servicio en el segmento de plazas permanentes. Inicialmente el Sindicato estaba de acuerdo, pero se opuso cuando las autoridades ministeriales intentaron anular su participación en el diseño de éste y vincularlo a evaluaciones que condicionaran la estabilidad en el empleo. En ambas dinámicas, el conflicto explícito surgió cuando los agentes estatales quisieron imponerse y existían actores colectivos que representaban los intereses afectados -normalistas y sindicalistas- que fueron capaces de oponerse.

Si bien, ninguno de estos cambios a la formación docente -inicial y actualización- se concretó, las dinámicas descritas hicieron emerger una disputa en torno a las barreras a la ocupación y el empleo docente. Es decir, por el número y el perfil de quiénes podrían acceder al título de Magisterio de Educación Primaria, ejercer la profesión y permanecer en el empleo. Cuestión que resulta clave para comprender lo que al respecto ocurrió en el período siguiente (2008-2016).

El tercer tipo de conflicto, relacionado con la lucha por la mejora de las condiciones laborales, varió según el segmento de inserción laboral. Aquellos(as) que lograron ingresar al empleo docente protegido, durante este período libraron luchas por la ampliación de sus derechos y lo hicieron en forma colectiva en el marco de formatos institucionalizados -sindicato- con alcance nacional. Estos procesos permitieron el fortalecimiento de la organización sindical -en número y legitimidad-, acentuaron el carácter gremial de sus demandas y el sentido pragmático de sus alianzas y estrategias para obtener los resultados esperados.

La acción de quienes se encontraban en situación de contratación temporal evolucionó desde la gestión individual de su precariedad laboral hacia formas colectivas de reclamo de ciertos mínimos -pago de salarios y renovación de contratos-. Al final del período, su acción colectiva había dado un salto cualitativo en términos organizativos al fundar un sindicato específico. También sus demandas se transformaron en cuanto a sus contenidos, pues comenzaron a reclamar su ingreso al empleo docente protegido y con ello acceder a las garantías y derechos laborales hasta ahora negados.

Por su parte, la acción inicial de los(as) docentes del PRONADE era defensiva y se libraba en el nivel local-comunitario frente a los COEDUCA. Hacia el final de esta etapa, de manera incipiente comenzaron a colectivizar sus luchas porque visualizaron al Estado como su interlocutor -al igual que ocurría con los otros dos segmentos-. Por el momento, siguieron presentando reclamos básicos como el pago de salarios y la mejora por las condiciones materiales de trabajo, pero aún no daban el salto hacia exigir derechos. En el caso del segmento del sector privado, dado el nivel de vulnerabilidad y desprotección, con frecuencia las luchas por el pago de salarios o el trato digno por parte de sus empleadores se libraban de forma individual y fragmentada.

En suma, los cambios en la política educativa impulsados durante esta etapa complejizaron el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala. El resultado, en términos del acceso a derechos y garantías laborales, es un escenario heterogéneo y desigual. No obstante, también es claro que la Ciudadanía Laboral fue disputada y lo seguiría siendo en la etapa siguiente.

Capítulo 7. Protección y exclusión: polarización en el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala (2008-2016)

Introducción del capítulo

Durante el período que se reconstruye en este capítulo (2008-2016), el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala estuvo marcado por la polarización entre dos tendencias opuestas y a la vez complementarias: ampliación de la protección laboral para algunos segmentos de maestros(as) en servicio y profundización de la exclusión profesional de los(as) titulados(as) más jóvenes.

El texto se organiza en cuatro apartados en los que se repasan distintos aspectos que constituyeron a este Campo durante la etapa analizada: las luchas por la adquisición y mejora de la base de derechos de ciudadanía laboral, el rol del gremio magisterial sindicalizado en las políticas educativas y su relación con los gobiernos, la trayectoria de ascenso y declive del sindicalismo docente, así como los procesos de cierre y clausura en los últimos años del período.

Se ha señalado con anterioridad que el carácter de la acción del Estado de Guatemala, a partir de la segunda mitad de la década de los ochenta del siglo XX, respondió a las directrices de las Políticas de Ajuste Estructural caracterizadas por la reducción del gasto público, desconcentración burocrática y liberalización económica. En el plano educativo, a pesar de las diferencias de intereses representados por cada uno de los gobiernos de las etapas descritas en capítulos anteriores, se detecta cierta consistencia o continuidad en sus acciones, particularmente en la consecución de los objetivos de ampliación de cobertura escolar en primaria por medio de la tercerización de servicios. Para el campo profesional del Magisterio de Educación Primaria, estas medidas tuvieron impacto en términos de la multiplicación de procedimientos de ingreso al empleo docente y en la heterogeneidad de las condiciones laborales con tendencia al predominio de la flexibilización y precarización.

Durante el período que se aborda en este capítulo (2008-2016) este modelo de acción estatal en materia educativa y laboral entró en tensión y crisis. En primera instancia porque inicia con las luchas emprendidas por distintos sectores del gremio magisterial con el propósito de lograr la mejora de sus condiciones laborales, salariales y de negociación colectiva. En segundo lugar, es también una etapa caracterizada por la oscilación de la acción estatal debido a la diferente orientación de los gobiernos.

Por una parte, un gobierno de corte socialdemócrata, presidido por Álvaro Colom¹¹⁸, que se sumó a la corriente de gobiernos que en América Latina puso énfasis en las políticas sociales (2008-2012). En cuanto a las políticas educativas, esta gestión se comprometió a dar continuidad a las acciones de ampliación de cobertura escolar en todos los niveles, pero en el caso de la primaria esto significó transformar la estrategia de autogestión. Específicamente, incorporaron las escuelas del PRONADE al sistema educativo público oficial. Esto se relaciona con el tipo de política social que se impulsó, en la que se privilegiaron los programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (TCM) a poblaciones en condición de pobreza, para garantizar que la niñez de estas familias acudiera a los servicios de educación y salud, procurando así la mejora de los indicadores sociales. Dado este escenario, el gobierno recurrió a las y los docentes en servicio para viabilizar la ejecución de estas medidas de política, por ello aceptó las negociaciones con distintos sectores del gremio magisterial y concedió muchas de sus demandas de mejora de condiciones laborales, trazando así una alianza clave para la gobernabilidad.

Posteriormente, las acciones en materia educativa dieron un giro radical con el ascenso de un gobierno integrado por cuadros de origen militar, presidido por Otto Pérez Molina¹¹⁹, y que finalizó en el marco de una crisis política por acusaciones y persecución penal a las más altas esferas de

¹¹⁸ El partido político que gobernó fue la Unidad Nacional de la Esperanza (UNE). El presidente electo para el período de gobierno 2008-2012 es sobrino de Manuel Colom Argueta, líder político socialdemócrata que fue alcalde de Ciudad Guatemala de 1970 a 1974 y fue asesinado brutalmente por militares en 1979, cuando era candidato a la presidencia por el Frente Unido de la Revolución (FUR). De este legado se retomó y reivindicó la orientación política de este gobierno.

¹¹⁹ Militar retirado, candidato del Partido Patriota y que en 2011 fue electo como presidente. Durante la década de los ochenta estuvo destacado como capitán en el departamento del Quiché, específicamente en la zona Ixil, por lo que se presume su participación directa en acciones contrainsurgentes y actos de genocidio.

gobierno por su participación en casos de corrupción (2012-2015). Durante esta administración, se recondujeron las prioridades del gobierno hacia las políticas de seguridad y en detrimento de las políticas sociales. Por ejemplo, se redujeron los recursos y población beneficiaria de los programas de Transferencias Monetarias Condicionadas (TCM)¹²⁰. Lo anterior se tradujo en la reducción de la matrícula escolar en primaria. En virtud de lo anterior, se produjo un estancamiento en las oportunidades de inserción laboral en el Magisterio de Educación Primaria, impidiendo el ingreso al empleo docente a los(as) nuevos(as) egresados(as) de la carrera. Adicionalmente, durante este gobierno se transformó el proceso de adquisición de la credencial educativa del Magisterio de Educación Primaria y se trasladó al nivel universitario, imponiendo nuevas limitaciones o barreras a la ocupación docente. No obstante, el gobierno trató de mantener una buena relación con el gremio docente en servicio, la cual se había fortalecido durante la gestión anterior.

Hacia el final de este período, las medidas adoptadas en la esfera educativa y lo concerniente a las condiciones laborales en el magisterio, tuvieron un efecto de polarización y la acentuación de los procesos de exclusión tanto de las oportunidades de inserción laboral como de los derechos de ciudadanía laboral.

7.1 Ciudadanía laboral en disputa: luchas por el fortalecimiento y adquisición de derechos

Dadas las políticas educativas del período anterior, el resultado en términos laborales fue la segmentación del empleo docente. Estos segmentos iban desde el paradigmático empleo permanente con acceso a garantías laborales pasando por otros con distintos niveles de precariedad laboral: los contratos temporales, el PRONADE y las escuelas privadas.

Debe señalarse que este modelo de flexibilización o deslaborización de los contratos en el Campo del Magisterio de Primaria, particularmente en los segmentos ligados directa o indirectamente al

¹²⁰ Durante el gobierno de Álvaro Colom, el número de familias beneficiarias llegó a ser de 1,886,838. Al asumir el gobierno de Pérez Molina, esa cifra se redujo a 757,765. Adicionalmente, durante esa segunda gestión se produjeron señalamientos de no ejecución, por lo que muchas de las familias beneficiarias no llegaron a recibir las transferencias (Ver: Programas sociales siguen envueltos en clientelismo y corrupción. La Hora. 10 de julio de 2015. Por Diario La Hora. Acceder: <http://lahora.gt/programas-sociales-siguen-envueltos-en-clientelismo-y-corrupcion/>)

Estado, comenzó a entrar en crisis hacia el final del período 1996-2007, especialmente porque los(as) docentes que laboraban bajo estas condiciones empezaron a colectivizar sus demandas salariales y laborales. Adicionalmente, el fortalecimiento del sindicalismo que agrupaba a docentes en plazas permanentes sirvió como impulso para perseguir la institucionalización de los mecanismos de mejora de sus condiciones laborales: el pacto y la negociación colectiva.

En virtud de lo señalado, para el Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria, este período 2008-2016 inicia con las luchas por el fortalecimiento y adquisición de los derechos de ciudadanía laboral.

a. Magisterio sindicalizado: el intento de institucionalización del diálogo, negociación y el pacto colectivo

Las reivindicaciones por la mejora salarial y de condiciones de trabajo planteadas por el Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG) durante el período anterior, se enfrentaron con la reticencia y actitud antisindical de la Ministra de Educación María del Carmen Aceña. Sin embargo, los procesos de organización y movilización que emprendió la dirigencia del STEG para presionar a ese gobierno (2004-2008) le fortalecieron como sindicato y principal portavoz de los intereses del personal docente en plazas permanentes en el sector público.

Hacia los últimos meses del año 2007, con un proceso electoral en puertas, la dirigencia del STEG se volcó en una estrategia que le permitiría mejorar su posición en la negociación de cara al cambio de gobierno. Así, se sumaron a la campaña electoral en apoyo explícito al candidato de la Unidad Nacional de la Esperanza (UNE), partido político que tenía mayores perspectivas de ganar la presidencia del Organismo Ejecutivo y que, por sus orientaciones, podía ser el más afín a sus demandas:

“El grupo que veníamos del movimiento social y popular, específicamente del Colectivo de Organizaciones Sociales (COS) y de la URNG [Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca] decidimos apoyar en segunda vuelta la candidatura de Álvaro Colom en 2007, no éramos de la UNE (...) El magisterio decididamente se involucró, más que en*

apoyo a la UNE en rechazo a Otto Pérez Molina. Fui quien coordinó con Joviel Acevedo [líder del STEG] esa estrategia política. Se hicieron asambleas departamentales en las que se le explicaba al magisterio el papel de éste en la represión y tierra arrasada [durante la etapa de contrainsurgencia], se era muy claro sobre lo que implicaba que los militares ganaran la presidencia y la importancia de que ganara Álvaro Colom. Se hizo abiertamente como COS y como magisterio”

*Convertida en partido político desde 1997

(Entrevista 37C. Carlos Barreda. 31 de enero de 2017)

No se trataba de una alianza incondicional, sino de una acción estratégica por parte de la dirigencia sindical en dos planos. En el societal, sumarse a las acciones de los movimientos sociales por evitar el ascenso de sectores conservadores y de derecha, hasta este momento había una convicción política. En el gremial, era una forma de mostrar su potencia como capital político con miras a construir una correlación de fuerzas favorable a sus demandas. Cuando el partido político Unidad Nacional de la Esperanza (UNE) y su candidato presidencial -Álvaro Colom- tomaron posesión del gobierno a inicios del 2008, el STEG comenzó a presionar:

“En ese momento la UNE llegó a encontrar dos tipos de trabajadores, maestros de dos categorías: uno que no tenía prestaciones y otro que sí. Había una fuerte demanda y movilización de los maestros por contrato para que los presupuestaran y tener todas las prestaciones de ley, que hubiera convocatorias para que pudieran optar a plazas presupuestadas (...) la agenda del STEG era construir una estrategia de afiliación para convertirse en sindicato mayoritario, conseguir el incremento salarial, desmontar el PRONADE y los contratos. En 2008, en medio de la crisis económica, comenzaron a presionar por firmar el pacto colectivo”

(Entrevista 37C. Carlos Barreda. 31 de enero de 2017)

“El pacto colectivo había sido una iniciativa del STEG desde 1986, pero ningún gobierno lo había retomado. En el 2008, los factores favorables al pacto fueron la afinidad ideológica [de Colom] y que el gobierno tenía interés en descentralizar la conflictividad social”

(Entrevista 26C. Otto Quintana. 6 de diciembre de 2016)

Los actores, gobierno y STEG, vieron en el pacto colectivo de condiciones de trabajo el recurso para institucionalizar procedimientos de gestión de los conflictos laborales. Por su parte, producto de la experiencia de las últimas dos décadas, la dirigencia sindical había aprendido que es mejor negociar a confrontar, y para este momento utilizaban la movilización para presionar al gobierno a sentarse a dialogar -no para exigir cumplimiento irrestricto de sus demandas-. , este gobierno comprendió que debía negociar y no reprimir para conseguir estabilidad social y gobernabilidad. Adicionalmente tenía previsto construir una alianza con el gremio magisterial de cara a la implementación de sus políticas (ver acápite a. en apartado 2 de este capítulo).

El primer pacto colectivo de condiciones de trabajo fue firmado en abril de 2008 con una vigencia de tres años. El sindicato proponente fue el STEG y fue acompañado en la firma s ocho sindicatos locales o específicos del MINEDUC, con posibilidades de adhesión de otros. Lo relevante de este hecho es que, en este instrumento, se establecieron los procedimientos de renegociación de las condiciones salariales, laborales y de trabajo¹²¹. En términos de su contenido, contemplaba varias de las garantías consideradas en la legislación laboral vigente -Código de Trabajo, Ley de Servicio Civil y Ley de Dignificación del Magisterio Nacional-, incluyendo las de protección a la actividad sindical. Contenía algunas especificidades relativas a la labor docente tales como la provisión de infraestructura, materiales didácticos y alimentación escolar, cuestiones todas que afectan las condiciones concretas de trabajo. se contemplaban beneficios inéditos, de los que no gozan normalmente quienes acceden a otro tipo de empleos protegidos, como como el pago de un seguro de vida privado. No obstante, el compromiso central del pacto era el incremento salarial (ver Anexo 7.1).

A partir de este momento, la dirigencia del STEG y sus representantes legales procuraron identificar el ciclo de negociación más adecuado. Con el primer gobierno de este período se enfrentaron a una crisis por incumplimiento del incremento salarial acordado por parte del

¹²¹ El mismo debía ser denunciado con un mes de antelación a su vencimiento con la finalidad de negociar un nuevo pacto colectivo, caso contrario se prorrogaría por tres años adicionales. , podía ser renegociado año con año hasta antes de la aprobación presupuestaria para el siguiente período anual en el mes de septiembre.

MINEDUC¹²², debido a limitaciones presupuestarias, y se movilizaron por ello en el año 2010. Luego, en 2011 intentaron negociar un segundo pacto colectivo pero el diálogo no fructificó:

“En 2011 presionaron por un nuevo pacto colectivo, pero era el último año de gobierno y los programas sociales [Transferencias Monetarias Condicionadas] habían entrado en crisis. Era año electoral y la crisis era un rédito político para el Partido Patriota”

(Entrevista 37C. Carlos Barreda. 31 de enero de 2017)

La dirigencia del STEG se dio cuenta que sus pretensiones eran poco estratégicas en ese momento. Por las características del sistema electoral y de partidos políticos en el país, las probabilidades de continuidad son sumamente bajas, así que el gobierno saliente no estaba en posibilidades de asumir compromisos políticos o presupuestarios. Comprendieron que la mejor estrategia era negociar un pacto colectivo por cada gobierno:

“En la campaña de 2011, el STEG tuvo conversaciones con el Partido Patriota. Enrique Torres [abogado laboralista del STEG] decía que había que negociar con el gobierno que estuviera sin importar quién era, que para eso era el sindicato”

(Entrevista 37C. Carlos Barreda. 31 de enero de 2017)

“Se negocia el primer año [de gobierno] y se firma en el segundo”

(Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016)

Es decir, se produjo un giro pragmático del STEG en términos de su relación con los actores políticos. Ahora negociaban con quienes habían manifestado flagrante oposición durante la campaña electoral anterior, incluso con argumentos que reflejaban una posición ideológica de izquierda. Este aprendizaje actualizado, el de priorizar la negociación a la confrontación con su empleador, lo implementaron a partir del gobierno que inició en 2012 y negociaron durante todo ese año.

¹²² El pacto contemplaba que el aumento se produjera manera paulatina y escalonada, primero un incremento del 8% retroactivo a abril de 2007 y luego un 8% a partir de enero de 2008 (ver Anexo 1).

El segundo pacto se firmó en febrero de 2013 con vigencia a 2016 (ver Anexo 7.2). En términos del contenido, la novedad o diferencia respecto del primer pacto fueron los términos del incremento salarial. Para esta ocasión previeron incrementos anuales de entre 8% y 12%, con lo que buscaban evitar tener que renegociar durante el mismo gobierno y así fijar el ciclo de negociación que el STEG buscaba establecer. Vale señalar que se produjo un legado de aprendizaje en el actor empleador. A pesar de sus diferencias ideológicas y en las orientaciones de la política educativa, este nuevo gobierno retomó del anterior la consigna de mantener una buena relación con el gremio magisterial, a través del pacto colectivo, para procurar reducir la conflictividad social y gobernar en sus propios términos. Las implicaciones de esta situación se analizan más adelante en este capítulo.

El instituir instancias para sortear la conflictividad laboral y las demandas salariales a través del pacto colectivo ha sido interés prioritario del STEG. No ha sido una política del Estado como empleador sino una medida circunstancial tomada por los gobiernos. Si bien ha dotado al gremio magisterial organizado de mayor certeza y herramientas para la negociación de sus condiciones salariales, laborales y de trabajo, con respecto a las arbitrariedades mostradas por los gobiernos en períodos previos, también es cierto que se trata de una institucionalidad frágil porque depende de los vaivenes de la política nacional. Por ejemplo, desde 2016 el STEG ha intentado negociar un nuevo pacto colectivo, pero no ha obtenido resultados y las negociaciones se han estancado debido a la crisis política y fiscal que vive el país.

Es decir, las implicaciones de este esquema de negociación para el Campo Magisterial fueron varias. Primero, fomentó el sectarismo y corporativismo, pues el STEG se enfocó en las demandas laborales de un segmento del magisterio, dejando por fuera la posibilidad de alianzas con otros colectivos de trabajadores, asimismo que se mantuvo en tensión con otros segmentos precarizados del empleo docente. Segundo, circunscribió el ejercicio de la dimensión política de la ciudadanía laboral -la organización de los trabajadores- a acciones pragmáticas. Tercero, acotó los alcances de la lucha por la ampliación de la base de garantías laborales a los acuerdos que dependían de la voluntad política de los gobiernos.

b. Pugnas por el ingreso al empleo docente con protección y derechos

Una de las reivindicaciones históricas del magisterio sindicalizado había sido eliminar la arbitrariedad en la asignación de las plazas docentes con estabilidad y garantías laborales mediante el establecimiento de procedimientos meritocráticos. Esta lucha apuntaba a dos objetivos. El primero, desplazar las prácticas de influencias personales de los funcionarios públicos para otorgar las plazas, que dejasen de ser un botín político. El segundo, participar de los procesos de selección del personal de nuevo ingreso y en la toma de decisiones de este nuevo sistema. Esta aspiración se concretó con la aprobación del Acuerdo Gubernativo 193-1996 sobre el Procedimiento para el Nombramiento del Personal Docente y el establecimiento del Jurado Nacional de Oposición (ver Anexo 6.5). Este hecho modificó el campo profesional del magisterio en términos de las barreras de ingreso al empleo docente protegido y de la diversificación de los actores que participarían del control de los procedimientos, tal como se ha detallado en el capítulo anterior.

No obstante, hay un rasgo de la institucionalidad de los procesos de selección que permanece constante y que paradójicamente permite ajustar los criterios en cada convocatoria para competir por plazas. Según el instrumento legal que regula estos procedimientos, se debe siempre evaluar los siguientes aspectos: a) tiempo de servicio y experiencia; b) lugar de residencia y cercanía; c) méritos académicos y de actualización; d) méritos en el servicio docente y proyección social; e) calidad en el servicio. Sin embargo, los indicadores para calificar cada uno de estos aspectos y su peso relativo -puntos- en la evaluación de los expedientes pueden modificarse en cada concurso.

Estamos frente a unos procedimientos pretendidamente meritocráticos que, lejos de estar rígidamente instituidos, constituyen una barrera elástica y permeable que varía dependiendo de los intereses en juego y del balance de poderes en el Campo Magisterial en un momento distintos momentos. Esto se asemeja a lo planteado por algunos autores respecto de la constitución de los Campos Profesionales (Murphy, 1988; Dubar & Tripier, 1998). Es decir, con su existencia no se eliminó la influencia de factores y actores políticos en el acceso al empleo docente protegido sino se redefinieron los términos de ese influjo. Por ejemplo, durante el primer gobierno de esta etapa se produjo apertura y ampliación de espacios de inserción laboral en el empleo docente, mostrando que en el caso de este Campo Profesional esto depende de decisiones de actores de gobierno:

“En 2008, la ministra [de educación] Ana de Molina comenzó a presupuestar muchas plazas, pero no había financiamiento. Incluso, nosotros comenzamos a tener un conflicto con ella desde [el Ministerio de] Finanzas, le dijimos:

-Ana, no hay dinero para que sigas contratando maestros. Estás generando una deuda flotante, esa se puede tener en infraestructura, pero no en salarios. El salario se paga y si no te van a tomar el país.

Estaba el presupuesto, pero no estaban los ingresos porque fue la crisis mundial, se cayó la recaudación. El gobierno tenía una política de expansión, pero tuvieron que parar el ritmo”

(Entrevista 37C. Carlos Barreda. 31 de enero de 2017)

Con una política pública educativa que apuntaba a sostener la expansión de la cobertura escolar por vías del fortalecimiento de lo público, se impulsó una mayor incorporación al empleo protegido:

Tabla 7.1
Puestos docentes otorgados por concurso en el renglón presupuestario 011
2008-2009

Año	Convocatoria	Puestos por convocatoria	Puestos por Año
2008	XVIII	6,059	32,841
	XIX	12,000	
	XX	4,804*	
	XXI	9,978	
2009	XII	14,667	27,029
	XIII	12,362	
TOTAL		59,870	59,870**

Fuente: elaboración propia con datos de oficina operativa de Jurado Nacional de Oposición

*Convocatoria dedicada a puestos docentes de educación física y estética, cuya especialidad es distinta del Magisterio de Educación Primaria

**Las convocatorias XVIII, XIX y XXI incluían plazas del nivel preprimario

Estos datos estarían indicando que, si bien se crearon nuevos puestos, la mayor parte se trató de un cambio en el estatuto del empleo a través de la participación individual en los concursos de oposición o por vía de la lucha colectiva. Considerando las plazas otorgadas entre 1996 y 2009,

prácticamente la totalidad del personal docente en servicio en el sector público al año 2010 había ingresado a plazas permanentes con garantías laborales (ver Tablas 6.7, 7.1 y 7.4).¹²³

Precisamente las convocatorias XXII y XXIII, dedicadas al personal docente del PRONADE y en contratación temporal en el sector público, pusieron a prueba la institucionalidad meritocrática y mostraron las rendijas por las cuales se puede franquear la barrera de los concursos, porque la propia definición del mérito no es rígida sino negociable. (ver acápites b. y c. de este apartado). Los parámetros para ingresar a las plazas pueden modificarse, pero esto ha ocurrido en virtud de la acción de actores interesados, en este caso docentes precarizados, que puedan instrumentar la norma a su favor.

Estas barreras están en permanente disputa, por lo que después de las convocatorias XII y XII el STEG quería asegurar su poder en el sistema nacional de oposición, es resultado de las conversaciones de 2013, en las que discutieron el pacto colectivo, la dirigencia negoció con el gobierno de Otto Pérez Molina (2012-2015) la modificación de la normativa regulatoria de los concursos (ver Anexo 7.3). Respecto de la legislación de 1996, la selección de personal docente en varios aspectos: a) separa la selección de personal de los niveles de preprimaria y primaria; b) incorpora a la reglamentación de selección el nivel medio¹²⁴; c) elimina la participación de las autoridades municipales de los jurados de oposición en el nivel local¹²⁵; c) rediseña y amplía el rango territorial de las convocatorias -de escuelas a municipios-. Estos cambios implicaban una mayor influencia del STEG -en tanto sindicato mayoritario del MINEDUC-, su hegemonía en el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria y respecto de los docentes los otros niveles educativos.

¹²³ Los cálculos no son exactos sino aproximaciones considerando que en las convocatorias entre 1996 y 2008 se incluían plazas para nivel preprimario. Un número de puestos otorgados por concurso que no es posible determinar mediante estas fuentes, podría tratarse de traslados o permutas. Es un cambio del puesto de trabajo pero no del estatuto en el empleo que ya es protegido.

¹²⁴ En este último no se han realizado hasta la fecha convocatorias específicas, es decir que no se ha aplicado ni puesto a prueba los mecanismos.

¹²⁵ A decir de Claudia Pérez, abogada del Jurado Nacional de Oposición, esto sirvió para eliminar el persistente uso político que hacían los alcaldes de su voto en los jurados municipales.

i. *De la arbitrariedad a la protección laboral: la lucha de los docentes del PRONADE*

Para el personal docente del Programa Nacional de Autogestión Educativa (PRONADE) sus relaciones de trabajo estuvieron siempre deslaboralizadas, porque incluso sus contratos no establecían estatuto de dependencia laboral sino eran de tipo civil (Villasmil, 2016), Cuestión que dio lugar a un cumulo de abusos y arbitrariedades, tal como se ha descrito en el capítulo anterior. Esta situación de precariedad y desprotección fue siempre motivo de tensiones entre los actores que hacían parte de este programa, tanto que los(as) docentes no permanecieron en la pasividad sino pugnaron dentro del mismo esquema del PRONADE para mejorar sus condiciones:

“En el fondo ellos querían beneficios sociales, que es natural de todo ser humano [trabajador]. Nosotros estuvimos en reuniones diciendo que el hecho que sea un subsidio y la comunidad lo administre, no quiere decir que el maestro no tenga derecho al IGSS ni al escalafón profesional. Les trajimos modelos de escuelas de Estados Unidos y España que tienen subsidio del Estado pero que el maestro tiene opciones. El PRONADE no fue capaz de dar una respuesta laboral a esa demanda de los maestros, pudieron haber sido aliados [del PRONADE]. Por otro lado, debido al volumen [de escuelas, estudiantes y docentes] las ISE daban poco seguimiento y eso permitió el abuso de algunos COEDUCA, porque no fueron todos. Se dio malversación de fondos, abuso de poder y corrupción. También hubo gobiernos que querían quedar bien con el magisterio, demagógicos que les ofrecían desaparecer el PRONADE (...) [de la mejora de las condiciones laborales] hacia allá iba, luchamos lo que no se imagina porque sí creíamos en eso”*

*Instituto Guatemalteco de Seguridad Social

(Entrevista 25C. FUNDAP. 1 de diciembre de 2016)

Los(as) docentes tuvieron aliados en el reclamo por la mejora de sus condiciones laborales, especialmente de quienes vieron en ello un foco de conflicto que comprometía la existencia del PRONADE. No obstante, dado el formato de financiamiento, otros actores veían dificultad en responder a ello:

“Al inicio los maestros no tenían garantizadas todas las prestaciones. Sin embargo, se sabía que eso se iba a ir corrigiendo. La idea no era que no las tuvieran, de hecho, se las equipararon [monetariamente] y los maestros del PRONADE llegaron a ganar mejor que los del sector oficial, pero no estaban en el 011. La cuestión era la estabilidad laboral. La primera protesta que hicieron los maestros es que no tenían garantizada una plaza y todos los años era por contrato, eso daba inestabilidad y lo protestaron mucho (...) Era muy fácil hablar, pero había dificultad financiera, porque asumir esas plazas significaba asumir el pasivo laboral y el fideicomiso no lo cubría (...)”

(Entrevista 31C. Samuel Fadul. 16 de enero de 2017)

El reclamo de este sector del magisterio en servicio no era de orden monetario sino la protección en el empleo, estabilidad, garantías de ciudadanía laboral -prestaciones, seguridad social- y reconocimiento del estatuto profesional -incluyendo el escalafón-. Entonces, esta demanda trascendió al PRONADE y se desplazó al Ministerio de Educación:

“Empezó a surgir el bendito Facebook, entonces ahí empezamos a contactarnos con otros maestros y surgió la idea de que ya era tiempo que nosotros pasáramos a 011. Mirábamos convocatorias y uno metía papelería y no tenía chance, por todos los aspectos que se pedían nos descalificaban. Entonces empezamos nosotros a pedir una presupuestada en forma directa, o sea que el Estado nos presupuestara directamente”

(Entrevista 46B. Mario L. 3 de noviembre de 2016)

Destaca de este momento que se empieza a gestar una identidad colectiva, que resultó condición previa para la organización que llevó adelante la movilización para exigir su incorporación a las plazas estables del empleo público. Las protestas comenzaron los primeros meses del año 2008. El presidente de la República ofreció una resolución de incorporación inmediata por orden presidencial a la Ministra de Educación, omitiendo los procesos de concurso a plazas establecidos desde 1996. Esto causó la reacción de distintos actores, especialmente del STEG, y tuvo que retraerse. El colectivo de docentes del PRONADE continuó buscando alternativas y movilizándose por su objetivo:

“Empezamos nosotros con unas huelgas y manifestaciones, pidiendo que nos presupuestaran y que pasáramos al renglón 011 del Ministerio de Educación. Empezamos a tapar carreteras con ayuda de padres y madres de familia. A nivel de Quetzaltenango a mí me nombraron representante de todo el departamento. Ese nombramiento ameritó que estuviera en la mesa de diálogo a nivel nacional. Fue un proceso muy tenso y estresante”
(Entrevista 46B. Mario L. 3 de noviembre de 2016)

En este escenario se concatenaron varios factores. En primera instancia, la acumulación de inconformidad de estos actores docentes con su situación laboral. Enseguida, fue necesario que se colectivizara el descontento para dar paso a la articulación y organización. Por otra parte, jugaron un papel central algunos actores que vieron en este colectivo un importante caudal político y que colocaron elementos clave para la configuración del conflicto, desde el ofrecimiento electoral hasta la instrumentación de la discusión sobre el presupuesto nacional. Los docentes del PRONADE sabían que debían acudir a distintos actores y espacios para movilizar recursos en favor de su interés central, desde el lobby político en el Poder Legislativo hasta la protesta social en las calles para presionar al Poder Ejecutivo -específicamente al Presidente y a la Ministra de Educación-. También es importante señalar el apoyo de otros actores para dar respaldo y dirección a las acciones que emprendieron, como el Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica (IGER)¹²⁶ y el abogado asesor al que contrataron, especialista en derecho administrativo (Entrevista 35C. Juan Ramiro Sierra. 20 de enero de 2017).

Resulta clave que la demanda de los docentes del PRONADE se enfrentaba a la barrera establecida por los concursos de oposición a las plazas permanentes. El STEG, a pesar de que en distintas ocasiones hubiese denunciado la precariedad laboral en este segmento, se oponía a su incorporación al empleo protegido por orden presidencial porque esto vulneraría la institucionalidad por la que tanto habían luchado en el pasado:

¹²⁶ No tengo fuentes para explicar el interés o intencionalidad del IGER en este proceso, pero dado que es una instancia de sociedad civil dedicada a facilitar el acceso a la educación en zonas rurales podría suponerse que había relación con algunos miembros del movimiento, así como afinidad por su demanda.

“Los de PRONADE fueron a buscar el apoyo del STEG y la Asamblea Nacional del Magisterio, pero no lo recibieron, les dieron la espalda y entonces fueron a buscar el apoyo político al congreso y lo consiguieron (...) El STEG siempre mantuvo una posición crítica a la condición de los maestros del 021 y PRONADE, pero impugnamos porque defendíamos el proceso de oposición”*

*Se refiere a que impugnaron el Acuerdo Gubernativo 147-2008 que exceptuaba del procedimiento a los docentes del PRONADE y su reglamento el Acuerdo Ministerial 1013-2008 (ver Anexos 7.4) (Entrevista 26C. Otto Quintana. 6 de diciembre de 2016)

“Joviel [Acevedo] y el STEG se metieron a boicotearnos en la primera reunión que tuvimos en el Congreso de la República en 2008, pero nosotros los desconocimos en los medios de comunicación y dijimos que no queríamos ni un trato con ellos. Fue así como empezó todo el proceso [de negociación con el Ministerio de Educación]”*

*Secretario General del STEG desde 2003 y hasta la actualidad
(Entrevista 46B. Mario L. 3 de noviembre de 2016)

Esta tensión en torno a la incorporación al empleo protegido puso de manifiesto la pluralidad de intereses en disputa en esta decisión. Se generó confrontación entre docentes del PRONADE y el STEG. A lo interno del mismo gobierno había actores interesados en ganarse el favor de este colectivo docente con distintos propósitos políticos -diputado y Presidente-, pero había otros que intentaban limitar la demanda bajo argumentos de restricciones presupuestarias y de contención del gasto -Ministros de gabinete-. Estos últimos incluso instrumentaban el enfrentamiento existente entre los dos sectores del magisterio.

“Se opusieron e incluso en algún momento llegaron a amenazar al Ministerio que si incorporaban a los maestros de PRONADE iban a haber problemas serios (...) En ese entonces, el STEG nunca se pronunció a favor, cuando ya el proceso concluyó quisieron hacerlo propio, pero es mentira nunca fueron partícipes. Incluso, al contrario, la excusa que tenía el Jurado [Nacional de Oposición] al momento de negociar cada una de las modificaciones del acuerdo ministerial era que el STEG se oponía”

(Entrevista 35C. Juan Ramiro Sierra. 20 de enero de 2017)

Así, sin el apoyo directo del sindicato, los docentes de PRONADE buscaron asesoría legal y negociaron directamente con el Ministerio de Educación¹²⁷. La solución intermedia que encontraron los actores fue el diseño de una convocatoria especial a través del Acuerdo Ministerial 2205-2008 (ver Anexo 7.6). En este concurso se ajustaron los criterios de calificación para favorecer el perfil de los docentes que hasta entonces habían laborado en el programa:

“Alrededor de medio día teníamos un acuerdo primario. Íbamos a redactar las reformas al acuerdo ministerial que regula el proceso de oposición. El contenido de los expedientes y cómo se califican se modifica en casi cada convocatoria, [el acuerdo ministerial] delinea los rubros que van a calificarse, pero cuando se hace una [convocatoria] se establece cuánto va a valer cada documento que se presente. Nosotros teníamos el grave problema de si el ministerio hacía una convocatoria abierta, todos los maestros que quisieran podían aplicar. Obviamente había muchos maestros más capacitados que los que nosotros teníamos por involucrar. No sólo quedaban en desventaja sino es que se iban a crear 3,000 nuevas escuelas que no tenían registro y se iban a crear 18,000 plazas nuevas que no tenían partida específica. Por antigüedad los maestros podían buscar acercarse a esas nuevas escuelas y solicitar traslado (...) Entonces, de los 100 puntos [a calificar en concurso] le dimos 65 al contrato inmediato anterior [en la misma escuela]. Lo pusimos así porque teníamos un control estadístico en el que veíamos que en las últimas convocatorias nadie había superado los 65 puntos, si tenían eso asegurado prácticamente tenían su plaza. Pero para ir un poco más allá le asignamos 25 puntos a la constancia de residencia, con eso ya tenían 90 puntos y nadie se las iba poder quitar (...)”

(Entrevista 35C. Juan Ramiro Sierra. 20 de enero de 2017)

Los docentes del PRONADE eran reticentes a los concursos porque varios habían participado y siempre quedaban fuera pues su calificación era baja, esto porque no podían acreditar su trayectoria de servicio docente y carecían de formación académica adicional al título de magisterio -cuestiones

¹²⁷ Dado que se habían movilizado por todo el país e incluso había una importante concentración en el edificio central del Ministerio, la negociación tuvo una duración de menos de 24 horas (ver Anexo 7.5).

que elevaban la calificación de otros concursantes-. En esta ocasión, con un concurso a la medida, tuvieron la certeza de obtener por fin una plaza estable. Uno de los logros de la negociación fue que quienes habían ejercido al menos seis años de servicio docente fueron clasificados(as) en la categoría B del escalafón, es decir que se reconoció al menos una parte de su trayectoria laboral docente e implicaba esto un incremento en sus ingresos salariales. Por su parte, el STEG mantuvo su postura de oposición, tanto que la dirigencia nacional envió a sus bases la directriz de boicotear el concurso especial:

“[después de la impugnación y la negociación de la convocatoria especial] el STEG llamó a sus miembros a no participar en los jurados [municipales] porque no estaban de acuerdo con el proceso y vinieron las amenazas [de docentes del PRONADE], se tuvo que hacer esa convocatoria forzada”*

*Según el Acuerdo Gubernativo 193-1996 (Anexo 6.6), para que el resultado de un concurso tenga validez legal, los miembros del sindicato mayoritario deben participar en los distintos niveles del sistema de oposición
(Entrevista 34C. Otto Lemus. 19 de enero de 2017)

El concurso se abrió en diciembre de 2008 y el proceso de incorporación concluyó en abril de 2009. Una pequeña proporción de antiguos docentes del PRONADE quedaron fuera del empleo protegido debido a falencias en su expediente, especialmente quienes no tenían el título de maestro(a) de educación primaria pues debe recordarse que el programa permitía este tipo de usurpación de la profesión bajo la figura del “promotor educativo” -contadores, secretarías y con 3ro. de secundaria-

Franqueados los obstáculos, el resultado fue el cambio del estatuto de empleo para más de 14 mil docentes que hasta ese momento habían ejercido en condiciones de precariedad laboral. Este proceso es relevante en términos de la configuración del Campo Profesional del Magisterio de Primaria en varias dimensiones. Se revitalizó la credencial educativa o título como primera barrera de inclusión/exclusión a la ocupación. Se amplió la base del empleo docente protegido por una vía inédita: la presión y acción colectiva de los precarizados. Adicionalmente, es una constatación de la maleabilidad de las fronteras del Campo Profesional a pesar de su pretendida institucionalización.

ii. *De la flexibilidad a la protección laboral: la lucha de los docentes en contratación temporal*

Los docentes bajo contratación temporal (renglón 021) experimentaban situaciones de precariedad laboral, pero se encontraban en una diferente situación en comparación con los docentes del PRONADE. En este caso contaban con contratos por servicios técnicos y el MINEDUC aparecía como contratante, es decir que se reconocía una relación de subordinación salarial respecto del Estado.

Adicionalmente, el Sindicato de Trabajadores del Magisterio de Guatemala (SITRAMAGUA) que agrupaba a este tipo de docentes tenía una alianza con el STEG, por ello las movilizaciones del período anterior habían dejado un legado positivo porque sus demandas habían sido incorporadas a las negociaciones de este último con el gobierno. En 2007, si bien no se obtuvo la firma del pacto colectivo de condiciones de trabajo consiguieron algunas mejoras para quienes se encontraban bajo contratación temporal. Así, de tener contratos por diez meses lograron aumentarlo a doce, nivelaron su salario al de la primera categoría del escalafón -clase A-, aunque aún no se les reconocía dentro del mismo y no podían acumular años de carrera profesional¹²⁸. Luego, durante el primer gobierno de este período y antes de obtener las plazas permanentes, consiguieron el compromiso gubernamental de renovarles los contratos anuales bajo criterio de antigüedad, como tener acceso a la seguridad social y prestaciones.

Por otra parte, al ser el STEG el aliado estratégico del SITRAMAGUA, dentro de la Asamblea Nacional del Magisterio (ANM) habían previsto y acordado una alternativa de incorporación a plazas permanentes y empleo protegido que respetase las fórmulas de los concursos. El STEG exigía esto último porque el procedimiento había desplazado a ciertos actores políticos, como diputados y funcionarios de gobierno, del control sobre los puestos docentes y les había dotado

¹²⁸ Según el artículo 4 del Decreto 1485 dice lo siguiente: “Se establecen seis clases de Catalogación: Clase A con el sueldo básico. Clase B con un aumento del 25% sobre el sueldo básico. Clase C con un aumento del 50% sobre el sueldo básico. Clase D con un aumento del 75% sobre el sueldo básico. Clase E con un aumento del 100% sobre el sueldo básico. Clase F con un aumento del 125% sobre el sueldo básico”. En el escalafón se asciende por antigüedad, y el supuesto es que después de llegar a la categoría máxima se puede optar por la jubilación.

como sindicato mayoritario cuotas de poder en los procesos de selección. Es decir, estaba en juego la posición estratégica del STEG, su autoridad sobre la definición de las barreras del Campo Profesional y con ello su influencia política sobre el gremio magisterial en el sector público. Siguiendo el modelo llevado adelante por los docentes de PRONADE, pensaron diseñar un concurso ad-hoc:

“Se acepta el proceso de oposición, pero después que se dio lo del PRONADE. El STEG no pensó que se iba a dar antes, entonces se dio un compromiso: así como pasaron los de PRONADE, teníamos que lograr la convocatoria para los 021 (...) porque si PRONADE no estaba en la Asamblea Nacional del Magisterio y SITRAMAGUA sí, había que responder más a sus intereses (...)”

(Entrevista 34C. Otto Lemus. 19 de enero de 2017)

Esta lógica de defensa exclusiva de los intereses del grupo acabó siendo predominante en el Campo Magisterial y se convirtió en un rasgo del sindicalismo docente durante esta etapa. En el caso del colectivo de docentes con contrato temporal, habían trascendido la confrontación con el STEG. A cambio de fortalecer a este sindicato y respetar su autoridad en los procesos de selección, lograron convertir a uno de los más importantes opositores en un aliado estratégico para la consecución de su objetivo de ingresar al empleo público protegido. No obstante, en su caso los procesos se ralentizaron, cuestión que generó inconformidades e implicó a estas organizaciones repensar las estrategias de presión y negociación con el MINEDUC:

“Primero presupuestaron a los PRONADE. Los de contrato no se quedaron de brazos cruzados y fueron a pedir al presidente que también se les tomara en cuenta. Entonces hubo convocatoria cerrada, alguien más podía meter papelería, pero sólo los de contrato iban a ser presupuestados (...) Del movimiento nos llamaban cuando teníamos que ir a recibir información. Si nos decían que teníamos que ir un sábado, ahí teníamos que estar porque pasaban lista y sino quedaban fuera. Yo creo que eso afectó porque algunos maestros decidieron no participar, pensaban:

-No a todos nos van a presupuestar, entonces no voy.

Había unas maestras que se sorprendieron a la hora que nos clasificaron a todos, habíamos quedado con plaza y ellas continuaron por contrato”

(Entrevista 11B. Marielos L. 3 de septiembre de 2016)

Varios aspectos distinguen este proceso. En primer lugar, desde el principio buscaron adaptar el procedimiento de los concursos de oposición, no se cuestionaba. Luego, a pesar de la molestia por lo ocurrido con los docentes del PRONADE, esto había generado un antecedente que allanaba el camino. Por su parte, el gobierno propuso de manera pronta una mesa de negociación para evitar protestas sociales de las dimensiones de 2008 que incluso habían paralizado el país. También porque había un antecedente de diálogo con el STEG a partir del pacto colectivo. Otro elemento fue el rol proactivo del SITRAMAGUA para organizar a los docentes bajo contratación temporal y facilitar logísticamente el concurso especial. No obstante, este escenario de menor confrontación directa, la negociación no estuvo exenta de tensiones y disputas con actores dentro del MINEDUC que mediante argumentos técnicos buscaban que el gobierno no accediera a realizar el concurso y asumir la carga laboral de las plazas docentes permanentes:

“Fue muy difícil. Estaba esta señora de la Dirección de Planificación [DIPLAN] que decía que no había necesidad de más maestros y que no había razón para presupuestarlos. Presentaba estadísticas y decía que no eran necesarios. No querían hacer la convocatoria (...) Se integró una comisión de los 021, también había gente del STEG, para negociar con el Ministerio. Empiezan a participar y en octubre [2009] me llama Zetina [Eduardo] y me dice:*

-¡Me dieron la convocatoria!”

*Dirigente de SITRAMAGUA

(Entrevista 34C. Otto Lemus. 19 de enero de 2017)

Esta convocatoria a concurso por plazas docentes en el nivel primario se abrió en noviembre de 2009 con el Acuerdo Ministerial 2545-2009 (ver Anexo 7.7). La incorporación de quienes participaron se produjo en 2010:

“Como fui casi una de las últimas, éramos como 200 plazas y fui la 167, sólo había en áreas rurales. Yo había estado en el área urbana [por contrato], pero ya no tenía chance de escoger. Me fui para Tierra Colorada Alta, es del municipio de Quetzaltenango, pero está lejos, hasta el pie del cerro”

(Entrevista 11B. Marielos L. 3 de septiembre de 2016)

Esta incorporación, si bien fue diseñada para favorecer a docentes con el perfil de quienes hasta este momento habían laborado bajo contrato temporal, no fue tan ventajosa como en el caso de los docentes de PRONADE. No se les reconoció antigüedad, todos ingresaron en la categoría primera del escalafón (Clase A). Muchos no se incorporaron en la misma escuela en la que antes laboraban. Eso implicaba ciertas desventajas en las condiciones cotidianas de trabajo -traslados, infraestructura y población estudiantil-:

“Para todas nosotras que sufrimos tanto en los contratos, fue un cambio emocional. Dijimos:

-Bueno, se nos acabó ese desprecio [de colegas en plazas permanentes]

Fue algo especial, yo lo tenía planeado. Sólo quedé presupuestada y me casé. Yo le decía a mi esposo:

- Tengo que tener un trabajo fijo para mis hijos, sino cómo los voy a mantener, de qué van a vivir.

Quería disfrutar de mi embarazo. Y como una tiene derecho al período de lactancia”

(Entrevista 18B. Lissette L. 8 de septiembre de 2016)

Esta desventaja relativa respecto de quienes fueron docentes del PRONADE era aceptable a cambio del acceso al ejercicio de garantías de Ciudadanía Laboral y la afirmación de su estatus profesional como trabajadores(as) docentes. Es decir, en tanto es a través del trabajo que se accede a múltiples recursos que proveen seguridad vital, el cambio en el estatuto del empleo significó una transformación de otras esferas de la vida para estos colectivos docentes que si bien tenían un puesto de trabajo que garantizaba ciertos ingresos monetarios, carecían de estabilidad, aún menos del goce de derechos laborales y el reconocimiento de sus pares.

Ambos procesos, la convocatoria XXII para PRONADE y la convocatoria XXIII para docentes en contratación temporal (021), implicaron para el Campo Profesional un resultado contraintuitivo en el marco del contexto amplio de políticas de ajuste y restricción fiscal. Después de más de una década de precarización laboral en el empleo docente, se produjo un movimiento pendular que podría calificarse como de *desprecarización*. Considerando el número de plazas permanentes otorgadas vía concurso entre 1996 y 2009, así como el número de docentes en servicio en el sector público, para el año 2010 prácticamente la totalidad estaban en un empleo con garantías de Ciudadanía Laboral (ver Tablas 6.7, 7.1 y 7.4).

A pesar de lo anterior, en los años posteriores se ha continuado con la práctica de contratación temporal para personal docente en primaria y en los otros niveles educativos. Existen variadas razones para que esta modalidad de vinculación laboral se continuara dando. En primera instancia, sigue siendo una forma rápida y flexible de generar puestos docentes. Luego, este hecho sigue haciendo atractivos los contratos temporales como un recurso para intercambio y pago de favores políticos. Con el tiempo se fue generando un nuevo contingente de docentes precarizados. Dados los antecedentes de ambas experiencias descritas, se han comenzado a organizar para exigir su incorporación por vía de concursos especiales, pero sus demandas no han fructificado en el contexto de la crisis política y fiscal que vive el país desde 2015.

7.2 El rol del gremio magisterial en las políticas educativas y de gobierno: negociaciones, concesiones y alianzas

Los procesos descritos en el apartado anterior dejan en evidencia que la colectivización de las luchas magisteriales ha sido un factor clave para generar cambios en cuanto a mejoras salariales y de condiciones laborales en el Campo Magisterial. Los gobiernos de este período, independientemente de las orientaciones de sus políticas educativas, se dieron cuenta de la necesidad y conveniencia de negociar con los colectivos docentes organizados. Estos, tanto por lo numeroso del gremio, como por sus formas de movilización y relaciones, en las últimas décadas han estado en capacidad de presionar a los gobiernos.

Precisamente, uno de los aprendizajes de los distintos sectores del gremio magisterial es que se debe negociar. Esto implica ceder en algunos aspectos de sus demandas, como también intercambios de muy distinta naturaleza. En este apartado se analizan tres ámbitos de la política y las políticas públicas en los que se evidencia esta relación con los gobiernos del período: políticas sociales, políticas de formación docente y la relación con los gobiernos de turno.

a. Docentes como operadores de las políticas sociales

El gobierno de Álvaro Colom (2008-2012), dada su orientación socialdemócrata, desarrolló políticas públicas tendientes a la redistribución por la vía de fortalecer la oferta y la demanda de servicios públicos. Distinguiéndose de los gobiernos que le antecedieron a partir de la transición a la democracia, el énfasis de su gestión fue la política social, cuyo principal componente fue el programa de Transferencias Monetarias Condicionadas (TCM)¹²⁹. La condicionalidad de estas consistía en la obligación de las familias beneficiarias de garantizar la asistencia de niños y niñas - 0 a 13 años de edad- a los servicios educativos y de salud, presuponiendo que el Estado garantizaría la gratuidad de los mismos¹³⁰.

En línea con lo anterior, en el plano educativo, este gobierno continuó la política de ampliar la cobertura educativa en primaria. A diferencia de la estrategia adoptada en gobiernos anteriores – autogestión- la directriz que impulsaron fue la de fortalecimiento de la oferta pública de servicios. El principal movimiento en esta dirección fue la incorporación de las escuelas del PRONADE al presupuesto nacional:

¹²⁹ Si bien estas han sido implementadas en América Latina por gobiernos de muy distinto matiz ideológico, en el contexto guatemalteco fueron novedosas como estrategia de combate a la pobreza. Tanto que generaron animadversión en las élites económicas y ciertos sectores urbanos porque cuestionaban la idea de transferencia de recursos como los criterios de focalización de la población a la que estaba dirigida: indígenas rurales. Algunos señalan que estas reticencias se deben tanto al racismo arraigado como a que esta medida comprometía la disponibilidad de fuerza de trabajo -barata- en el sector agropecuario.

¹³⁰ El nombre que adoptaron las TCM en Guatemala durante este gobierno fue el de “Mi Familia Progresista”. Se transfería a las madres de familia un monto mensual de 300 quetzales -aproximadamente 40USD- por cada niño(a) de entre 0 y 13 años.

Tabla 7.2
Escuelas en funcionamiento
(incluidas las de adultos)

Año	Públicas	Privadas	Otros (cooperativa /municipal)	PRONADE	Total
2008	10,834	2,853	1	4,692	18,380
2009	16,243	2,899	1	0	19,143
2010	16,387	2,956	0	0	19,343
2011	16,431	2,986	0	0	19,417

Fuente: elaboración propia con datos de anuarios estadísticos MINEDUC

Las más de 4 mil escuelas que funcionaban en el PRONADE se convirtieron en escuelas públicas oficiales a partir de 2009. Con este cambio en la composición de servicios educativos, el sector público experimentó un crecimiento de cerca del 52% en el número de establecimientos de primaria entre el inicio y el final de este gobierno. Esta transición fue paralela a la incorporación al empleo público estable del cuerpo de docentes que laboraba en el programa.

Tabla 7.3
Inscripción inicial (incluye adultos) y tasas de escolaridad

Año	Inscripción inicial			Tasas de escolaridad (niños)	
	Niños	Adultos	Total	Bruta	Neta
2008	2,500,575	31,701	2,532,276	113.62%	95.06%
2009	2,659,776	32,918	2,692,694	118.63%	98.68%
2010	2,653,483	28,786	2,682,269	116.21%	95.81%
2011	2,644,683	19,805	2,664,488	113.74%	92.82%

Fuente: elaboración propia con datos de anuarios estadísticos MINEDUC

Al mismo tiempo, este fortalecimiento de los servicios públicos educativos tenía un correlato en el objetivo de ampliar la demanda y elevar las tasas de cobertura escolar hasta lograr la universalidad en primaria -que era una de las metas de Desarrollo del Milenio-. Según los datos reportados por el MINEDUC, durante sus primeros años este gobierno casi logró la meta de universalización de la cobertura en primaria, pero hacia el final de su período las tasas comenzaron a descender. Incluso, en términos absolutos, la matrícula disminuyó en este nivel, tanto en niños como en adultos. Este declive quizá se debió a la crisis de financiamiento que experimentaron las Transferencias Monetarias Condicionadas (TCM), principal estrategia de combate a la pobreza y

fortalecimiento de la demanda de servicios educativos. No obstante, lo relevante es que se produjo esa estrategia porque el gobierno necesitaba de los docentes en servicio para llevarla a cabo:

“Está la implementación del programa ‘Mi Familia Progresa’, me atrevería a decir que fue uno de los temas que obligó al pacto colectivo. El programa implicaba que el maestro tenía que verificar la condicionalidad al interior del centro educativo. Había una protesta porque la gratuidad había aumentado la inscripción. Decían que había más trabajo porque había más niños [en las escuelas], encima de que ganaban mal, ahora tenían que verificar mes a mes los listados del programa para que les pagaran a las señoras. De hecho, había una resistencia a hacer el trabajo, algunos no estaban dispuestos a hacerlo porque no estaban presupuestados [contrato temporal]. La UNE [Unidad Nacional de la Esperanza] además hizo una expansión del magisterio porque se empezaron a contratar más maestros (...) Incluso se tuvieron que contratar préstamos para financiar el presupuesto”

(Entrevista 37C. Carlos Barreda. 31 de enero de 2017)

Es decir, este gobierno necesitaba de los(as) maestros(as) de primaria en servicio para llevar adelante su principal apuesta en términos de política pública. Requería de su trabajo docente para garantizar los servicios educativos y de su trabajo extra docente para garantizar la ejecución de los programas sociales¹³¹. A cambio de lo cual, los actores gubernamentales accedieron a firmar el pacto colectivo y garantizar empleo protegido a quienes hasta ese momento se habían desempeñado en situaciones precarias e inestables. Incluso a costa de endeudamiento público.

¹³¹ Durante este período también se implementó el programa “Escuelas Abiertas”, dirigido a la niñez y adolescencia principalmente en comunidades urbanas, pero se fue extendiendo a zonas rurales. Fue una adaptación de estrategias de prevención de violencia juvenil desarrolladas en Brasil por el gobierno del Partido de los Trabajadores (PT). Consistía en actividades culturales, deportivas y formación extraescolar que implicaba el uso de los edificios escolares durante los fines de semana. Aunque de manera directa no se requirió de la participación de los(as) docentes, el programa contaba con su propio personal, fue un elemento que también modificó el contexto y sus condiciones de trabajo -compartían infraestructura, fue un espacio de inserción laboral para maestros(as)-.

Tabla 7.4
Docentes en servicio en nivel primario
(incluyendo adultos)

Año	Público		Privado		Otros (cooperativa/ municipal)		PRONADE		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
2008	71,487	72.67	14,357	14.59	1	0.00	12,528	12.74	98,373	100.00
2009*	----	----	----	----	----	----	----	----	----	----
2010	85,286	85.62	14,323	14.38	0	0.00	0		99,609	100.00
2011	86,802	85.58	14,627	14.42	0	0.00	0		101,429	100.00

Fuente: elaboración propia con datos de anuarios estadísticos MINEDUC

*El anuario estadístico de 2009 presenta datos duplicados sobre el personal docente, se ha omitido la información para este año por considerarla poco confiable

Entre 2008 y 2011, el personal docente en el sector público creció más de 21%. Por los procesos y decisiones descritas, puede asumirse que se trató además de un cambio cualitativo en el estatuto predominante en el empleo docente, que fue de la precariedad a la protección. Es decir, se produjo una ampliación del ejercicio de derechos de ciudadanía laboral en el campo profesional del Magisterio de Educación Primaria. Cuestión que, al igual que en otros momentos históricos, fue paradigmática en el marco del empleo público y las relaciones laborales en el país.

b. Redefiniendo las fronteras del Campo Magisterial: acerca de los criterios de profesionalidad docente

Los cambios en los criterios de profesionalidad del magisterio han sido de interés central en los proyectos de Reforma Educativa pues se ha asociado como variable fundamental de la calidad de la educación. Lo que subyace a este planteamiento es el cuestionamiento a la educación pública en términos de sus resultados. En el contexto histórico de esta investigación, la función atribuida a la educación es la escolarización básica de la población y la formación de fuerza de trabajo que responda a las necesidades y orientaciones del mercado. En este sentido, los resultados esperados son cuantitativos -elevación de escolaridad- y cualitativos -contenidos transmitidos-.¹³² En virtud

¹³² Colello y Díaz-Salazar (2015) plantean que la categoría “calidad educativa” se refiere a los atributos imputados a la educación. En ese sentido, señalan que los contenidos de ese discurso son contingentes y cambian según el

de lo anterior, el principal reparo a la educación pública es la supuesta ineficacia del gasto, en el que una proporción importante constituye el pago de salarios y prestaciones laborales al personal docente.

Tabla 7.5
Presupuesto anual aprobado al Ministerio de Educación
2008-2016
(En Quetzales)

Año	Producto Interno Bruto (PIB)	Presupuesto Nacional		Presupuesto MINEDUC		Remuneraciones MINEDUC	
	Monto	Monto	% PIB	Monto	% Presupuesto Nacional	Monto	% Presupuesto MINEDUC
2008	295,871,500,000	42,535,455,246	14.38	6,500,046,382	15.28	4,174,216,287	64.22
2009	307,966,600,000	49,723,107,632	16.15	7,588,227,232	15.26	4,953,818,530	65.28
2010*	333,093,400,000	49,723,107,632	14.93	7,588,227,232	15.26	4,953,818,530	65.28
2011	371,011,600,000	54,390,896,574	14.66	9,323,167,893	17.14	5,972,180,030	64.06
2012	394,723,000,000	59,547,384,408	15.09	11,193,195,825	18.80	7,408,460,066	66.19
2013	423,097,700,000	66,985,437,187	15.83	10,744,820,000	16.04	7,800,236,985	72.60
2014*	454,052,800,000	66,985,437,187	14.75	10,744,820,000	16.04	7,800,236,985	72.60
2015	488,128,200,000	70,600,000,000	14.46	12,295,590,749	17.42	9,554,530,248	77.71
2016	522,593,900,000	70,796,305,204	13.55	12,892,330,703	18.21	10,484,693,350	81.33

Fuente: elaboración propia con datos de Banco de Guatemala (www.banguat.gob.gt) y Ministerio de Finanzas Públicas (www.minfin.gob.gt)

*Los presupuestos para 2010 y 2014 no fueron aprobados en el congreso, según la legislación nacional el procedimiento a seguir es utilizar el del año inmediato anterior

La tabla anterior muestra la composición del presupuesto anual del MINEDUC para el período analizado en este capítulo (2008-2016), en el que se constata el incremento absoluto y relativo de los recursos orientados a la remuneración del personal que labora para esta institución, en su mayoría docentes. A partir de estos datos, los mismos actores que han abogado por una reducción del gasto estatal en términos globales, han demandado hacer más eficiente la inversión en

contexto histórico. Identifican dos grandes momentos: keynesianismo y neoliberalismo. Plantean que en esta última etapa el concepto calidad se deriva de las corrientes post-fordistas que replantean la organización del trabajo - estabilidad vs. flexibilidad- de cara a elevar la productividad, siendo esto lo que se entiende como eficiencia. Con relación a la educación, señalan que el discurso de calidad es una interpretación de carencias de los sistemas educativos para cumplir con su función -generación de capital humano de cara a las exigencias de la economía mundial-. Es esta la base discursiva de la que se deriva el imperativo de las Reformas Educativas en América Latina cuya principal consigna es la incrementar la eficiencia del gasto en educación.

educación mediante la actualización y evaluación de los factores que supuestamente afectan la calidad educativa¹³³.

En lo que respecta al trabajo docente, han imputado al contrato estable como desincentivo a la mejora en su desempeño. A partir de esta premisa han impelido a los gobiernos a tomar acciones que reviertan dicha tendencia: "La primera área contemplaría acciones dirigidas a mejorar la composición del cuerpo docente en el mediano y largo plazo, mientras que la segunda incluiría acciones encaminadas a mejorar las calificaciones y el desempeño del cuerpo docente ya existente" (Navarro, 2002: 42). En esa línea, en Guatemala, desde 1996, prácticamente cada gobierno ha intentado implementar proyectos para modificar la matriz de formación, actualización y evaluación docente del país, especialmente la orientada al nivel primario. Estos intentos han sido motivo de disputa y han afectado la configuración del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala en dos aspectos. En primer lugar, porque originalmente estos proyectos han amenazado el estatuto de estabilidad y ascenso profesional de quienes se encuentran en el empleo docente protegido. En segundo lugar, porque han planteado redefinir los formatos de adquisición de la credencial educativa o título profesional, lo que tendría consecuencias en términos de la reducción en el acceso a la ocupación docente.

Por ejemplo, durante el gobierno de Alfonso Portillo (2000-2004) las autoridades del Ministerio de Educación impusieron a los(as) docentes del nivel primario la obligatoriedad de cursar el Programa Docente de Profesionalización (PDP) e intentaron condicionar su permanencia en las plazas a la calificación obtenida. Esa medida fue rebatida por el magisterio sindicalizado, su eliminación fue una de las principales demandas de la huelga de 2003, por lo que el gobierno tuvo que retractarse de la medida y el programa, tal como se explica en el capítulo anterior. Luego, durante el gobierno de Oscar Berger (2004-2008) quisieron redefinir el escalafón profesional eliminando el criterio de

¹³³ En el plano de los organismos multilaterales encontramos al Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM), incluso -tal como señalan Colello y Díaz-Salazar (2015)- a la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) que reproduce los discursos y la retórica de estas entidades crediticias. En el plano nacional, puede identificarse a los actores agrupados en la Gran Campaña Nacional por la Educación y el Observatorio Nacional de la Calidad Educativa. Centros de investigación asociados con la élite empresarial del país, que han funcionado como tanques de pensamiento y asesores de políticas públicas de los gobiernos desde la transición a la democracia.

antigüedad -cada 4 años se sube de categoría- y sustituirlo por el de méritos académicos -diplomas, capacitaciones y títulos-, cuestión que impugnó el STEG invocando la Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio vigente -Decreto 1485-. Los intentos de reforma a la formación inicial docente -la carrera de magisterio- han sido resistidos principalmente por estudiantes y comunidades educativas normalistas que en momentos anteriores -como la huelga estudiantil de 2006- recibieron el apoyo del sindicalismo magisterial.

En esta nueva etapa, el conflicto en torno a la definición de los criterios de profesionalidad en el magisterio se replanteó. De manera estratégica, el gobierno de Álvaro Colom (2008-2012) estableció una distinción entre dos discusiones. Por un lado, abordó con el STEG lo relativo a la actualización profesional y evaluación docente. Por otro lado, generó un espacio para la discusión de la reforma a la carrera magisterial. No obstante, esta distinción, debe señalarse que el primer proceso tuvo consecuencias para el segundo.

El magisterio sindicalizado estaba posicionado, sólo aceptarían un programa de profesionalización que no cuestionara la estabilidad de los docentes en servicio y representara algún estímulo o beneficio laboral/profesional. Incluso el STEG participó de manera directa en el diseño de las directrices de actualización docente (Entrevista 33C. Eduardo Herrera. 19 de enero de 2017). Mismas que se concretaron en la propuesta del Sistema Nacional de Formación del Recurso Educativo Humano (SINAFORH) y la implementación del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente (PADEP/D) a partir de 2009 (ver Anexo 7.8). Para la consolidación de esta iniciativa coincidieron los intereses de distintos actores. El gobierno estaba presionado a desarrollar una propuesta de actualización profesional docente, dados los imperativos regionales y globales en educación. Por su parte, el STEG estaba interesado en ofrecer al gremio una alternativa de formación que no amenazara su estatus en el empleo y repercutiera en mejoras laborales. Coinciden estos intereses con la oferta de financiamiento de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID). Un factor favorable fue la relación personal de un integrante de la dirigencia del STEG con el director de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) de la Universidad de San Carlos (USAC), instancia que desarrolló la propuesta técnica y dio el respaldo académico al PADEP. Esta conjugación de factores permitió que la

discusión en torno a la actualización profesional tomara un cariz de colaboración y no de confrontación como en el pasado.

El PADEP-D consiste en dos años de formación a nivel técnico universitario, al egresar del programa se obtiene el título de profesor(a) en educación primaria. Se tiene previsto ampliarlo a nivel de licenciatura. Parte del acuerdo alcanzado es que sería un programa al que podrían optar los docentes en servicio de manera voluntaria:

“Nosotros hemos buscado que en la voluntariedad haya un compromiso (...) el docente estuvo muy acostumbrado a desconfiar de la capacitación porque cada cuatro años había un modelo distinto de implementar los contenidos en el aula (...) [sobre el inicio del PADEP] lo vieron con mucho recelo porque habíamos tenido la experiencia del PDP, teníamos la experiencia de iniciar y nunca terminar (...)”

(Entrevista 28C. Rodrigo Hernández. 12 de enero de 2017)

Dadas las reticencias iniciales, para promover la incorporación y participación en el programa se perfilaron algunos incentivos. Se dotó de infraestructura descentralizada para cursar las materias pues se instalaron sedes en municipios con altos índices de pobreza, cercanas a las zonas donde laboran y residen una importante proporción de docentes, no en sitios céntricos que suelen concentrar otras ofertas de educación superior como en las cabeceras departamentales. Tentativamente, pensando en que se modificaría el escalafón profesional, a quienes egresaran del programa se les planteó la posibilidad del ascenso inmediato de categoría -no por antigüedad sino por mérito académico- con el respectivo incremento salarial:

“Había temor de que si no lo estudiábamos nos iban a despedir. Yo estoy en la quinta cohorte. Me citaron en la primera y segunda, pero no quise. El año antepasado nos invitaron, de la escuela sólo cinco estamos estudiando en el PADEP, porque teníamos la pena de quedarnos sin trabajo. Ahora que ha pasado el tiempo, nos hemos dado cuenta de que ha valido la pena. En un principio íbamos por un incremento salarial, pero ahora nos damos cuenta de que los conocimientos obtenidos valen más que lo que teníamos en mente (...) Ahora dicen que no van a haber incrementos, pero nosotros decimos:

-No importa, la satisfacción que tenemos al trabajar con metodología activa es más que suficiente

[sobre las implicaciones para el escalafón] *Ahorita estoy en la D [categoría], el otro año estaré en la E. Y nos comentan que con estos estudios del PADEP nos dan un aumento, si sale rápido el título voy de una vez a la F [última categoría del escalafón]. Es una de las ventajas que me tienen contenta”*

(Entrevista 16B. Sara L. 7 de septiembre de 2016)

La estrategia del STEG y el MINEDUC ha perseguido que la mayor parte de los docentes en servicio se acojan al PADEP, por ello enfatizan en sus implicaciones favorables en el presente y en el futuro laboral y profesional, y se ha evitado cualquier medida coercitiva que genere resistencias.

Tabla 7.6
Egresados(as) PADEP-D
2009-2016

Cohorte	Período	Egresados(as)
1a.	2009-2011	2,543
2a.	2010-2012	3,155
3a.	2012-2014	6,142
4a.	2013-2015	5,029
5.a	2014-2016	3,913
TOTAL		20,782

Fuente: MINEDUC/EFPEM-USAC
tomado de presentación Guatemala en la
IX Reunión Interamericana de Ministros de Educación (en: www.oas.org)

El número de egresados(as) del programa al año 2016 representa cerca del 24% del personal docente en servicio en el sector público a esa fecha (ver Tabla 7.10 en este capítulo). Dado que está orientado solamente a quienes se encuentran en plazas permanentes, la proporción para este perfil debe ser más alta. La información disponible no permite hacer la diferenciación entre el tipo de contrato, pero si se toma como referencia el número de plazas permanentes otorgadas por

convocatoria entre 2009 y 2013 la proporción equivale a casi el 33%¹³⁴. Conviene señalar que el proceso de incorporación al PADEP por parte de los docentes en servicio aún no está finiquitado, pero de llegar a consolidarse reconfiguraría el campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria porque reforzaría las barreras de ingreso a la ocupación.

El título obtenido en el marco del PADEP constituye un antecedente del cambio en la credencial educativa. En la medida que se expanda el programa y más docentes en servicio cuenten con el profesorado, habrá menos resistencia a modificar el escalafón profesional en términos de los criterios de clasificación y catalogación para ascensos:

“Anteriormente, con la formación universitaria [los docentes] tenían la tendencia a abandonar la primaria y preprimaria. Eso iba contra lo que después nosotros propusimos que es la ley de carrera docente [el STEG]. La idea es que se pueda ir desarrollando habilidades académicas, pero en el mismo ámbito en el que se ejerce y darle a eso un incentivo (...) El escalafón lo defenderíamos con la vida si es necesario, pero es un mérito por hacernos viejos en el servicio. Aquí la idea es reconocer el mérito académico”

(Entrevista 28C. Rodrigo Hernández. 12 de enero de 2017)

Esta modificación apunta a la pérdida de vigencia del título de magisterio de educación primaria obtenido en el nivel medio. También pretende restringir y estabilizar las barreras para el ejercicio de la docencia de los distintos niveles pues quienes se especialicen en primaria sólo podrían laborar en ese nivel. Debe recordarse que en recurrentes ocasiones estas fronteras profesionales han sido franqueadas, maestros(as) de primaria han ejercido docencia en otros niveles sin contar con credencial especializada, así como personas sin título han sido contratadas como docentes en escuelas primarias, tal como ocurrió en el PRONADE y continúa ocurriendo en el sector privado. Asimismo, para los ascensos escalafonarios sólo serían válidas especializaciones en educación primaria, cualquier otro tipo de formación o capacitación no se tendría en cuenta. Con esto se busca afianzar la profesión docente, en el sentido de estimular el desarrollo académico focalizado.

¹³⁴En la 6ª. cohorte del PADEP (2017-2019) se han inscrito 6,157 docentes en servicio -4,853 corresponden a nivel primario- (Fuente: <http://gobiernoabierto.gob.gt/resultados-del-plan-de-accion-nacional-de-gobierno-abierto-por-eje/>).

Además de ser el principal impulsor del PADEP, el STEG fue cediendo en otras áreas en las que otrora ponía resistencia. Por ejemplo, aceptó la incorporación de las evaluaciones diagnósticas como requisitos a presentar en los concursos a plazas permanentes, no así para evaluar el desempeño de quienes se encuentran en servicio pues esto comprometería su estabilidad¹³⁵. Incluso dejaron de apoyar la resistencia estudiantil a la reforma de la carrera de magisterio, como se analizará en el tercer apartado del capítulo.

Estas posturas son consistentes con el propósito de fortalecer los mecanismos de cierre para el acceso a la ocupación y al empleo docente protegido para nuevos aspirantes, cuestión en la que han coincidido con los actores gubernamentales y reafirma el espíritu corporativista del sindicalismo docente de los últimos años. Esto es lo que algunos autores han nombrado como mecanismos de clausura social, encaminados al acaparamiento de oportunidades (Collins, 1979; Murphy, 1988).

c. El respaldo al gobierno en las calles

El gremio magisterial sindicalizado, si bien desarrolló el aprendizaje de la negociación para la consecución de sus propósitos de ampliación de garantías laborales, conservó la herramienta de la movilización en espacios públicos. En esta etapa, los actores al frente de los gobiernos entendieron que ese poder de convocatoria podía jugar en su contra y afectar la gobernabilidad del país, pero encontraron que podía servir como forma de respaldo y legitimación a sus acciones, siempre que el gremio docente fuese un aliado.

Durante esta etapa, se dieron al menos dos tipos de situaciones en las que el sindicato magisterial mayoritario se movilizó en las calles en apoyo al Organismo Ejecutivo -su principal interlocutor-. El primer tipo de escenario fueron las discusiones por la aprobación del presupuesto nacional, cuyo ciclo inicia con la propuesta que el Ejecutivo envía al Legislativo anualmente. Las movilizaciones del magisterio buscan ejercer presión a este último:

¹³⁵ Como parte de las políticas de calidad educativa, las evaluaciones diagnósticas -lenguaje y matemática- se aplican en Guatemala desde 2004 a estudiantes que finalizan algún ciclo de formación (primaria, básicos y diversificado). A partir de 2005 también deben realizarla quienes aspiran a ingresar a plazas docentes.

“Miles de maestros del sector público de Guatemala salieron hoy a las calles de la capital para exigir al Parlamento un aumento del presupuesto destinado a la educación en el 2014, lo que garantizaría un alza en sus salarios (...) la ministra de Educación, Cynthia del Águila, trabaja de forma coordinada con el STEG en el cumplimiento de las demandas de los maestros.”

(Nota El Tiempo Latino. 29 de agosto de 2013)

“Representantes del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG) se reunieron hoy con la Comisión de Educación, Ciencia y Tecnología del Congreso de la República para conversar sobre cambios en el sistema de educación pública y el presupuesto para dar cumplimiento al pacto colectivo de trabajo”

(Nota Sala de Prensa, Congreso de la República. 1 de marzo de 2018)

Lo que ha estado en juego en estas situaciones es la disponibilidad de financiamiento para el cumplimiento de las demandas del magisterio, especialmente en lo que respecta a incrementos salariales y recursos para su labor docente (material didáctico y alimentación escolar). Es decir, las movilizaciones de este tipo las realizan principalmente cuando están o han estado negociando con el Poder Ejecutivo (ver Anexo 7.9)¹³⁶. Según sea lo que está en juego en la coyuntura nacional -elecciones o crisis políticas-, obtienen apoyos o se confrontan con los mismos actores en ambos organismos de gobierno -diputados, ministros(as) o presidentes-. No se trata de un vínculo incondicional sino de alianzas circunstanciales.

El segundo tipo de escenario se ha generado cuando la posición del Presidente de la República se ha visto cuestionada. Esto ocurrió en dos ocasiones durante la etapa analizada en este capítulo, con distintos gobiernos. La primera fue durante el gobierno de Álvaro Colom, que estuvo a punto de ser depuesto en el marco de la crisis por el caso Rosenberg¹³⁷:

¹³⁶Este tipo de movilizaciones no son nuevas para el magisterio organizado, algo similar ocurrió en 1973 cuando negociaban incremento salarial con un gobierno militar (ver capítulo 4).

¹³⁷ El abogado Rodrigo Rosenberg estaba vinculado a distintos negocios con el Estado y fue asesinado por sicarios en 2009. Antes de su deceso, grabó un video en el que acusaba de manera expresa al presidente Álvaro Colom en caso

“Colom está inmerso en el peor escándalo desde que asumió su mandato en enero de 2008 (...) No obstante, el presidente aseguró anoche a medios de prensa que no renunciará jamás y que sólo muerto lo sacarán del gobierno, al insistir en que ‘yo no he asesinado a nadie’. Esas acusaciones, dijo, ‘son parte de un plan desestabilizador’ (...) Para el domingo fueron convocadas otras dos marchas, una por los grupos que demandan la renuncia del presidente y otra por sus seguidores. Organizaciones sindicales, campesinas, del magisterio y salud anunciaron que esperan concentrar unas 40 mil personas en la plaza de la Constitución para apoyar al gobernante.”

(Nota La Jornada. 15 de mayo 2009)

La segunda ocasión fue en el gobierno de Otto Pérez Molina que, en el marco de una intensa movilización social, en 2015 se vio obligado a renunciar a la presidencia para enfrentar un proceso judicial por acusaciones de corrupción¹³⁸:

“Las organizaciones sociales a las que el presidente Otto Pérez Molina exigió que defendieran ‘nuestra incipiente democracia’ en su mensaje de cadena nacional del domingo, salieron a las calles el lunes 24 de agosto. La Unidad de Acción Sindical y Popular (UASP), el Frente Nacional de Lucha (FNL), la Coordinadora Nacional Indígena y Campesina (Conic) y el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG), son las fuerzas a las que se aferra Otto Pérez Molina. / Los dirigentes César Bol, Luis Lara, Joviel Acevedo y Nery Barrios, de Conic, FNL, STEG y UASP, respectivamente, manifestaron que ‘no defendían al presidente’, que su llamado era ‘una casualidad’ y que buscaban proteger ‘la Constitución y los derechos sindicales’, ‘los comicios el próximo 6 de

de su muerte. Este hecho desató una movilización -exigiendo su renuncia- liderada por sectores de la élite económica del país que adversaban las políticas de este gobierno y de los que provenía Rosenberg. Las investigaciones posteriores de la Comisión Internacional contra la Impunidad en Guatemala (CICIG) determinaron que el responsable del crimen fue el propio Rosenberg y desestimaron la responsabilidad del presidente (Ver: Guatemala: ‘Rosenberg ordenó su muerte’. BBC News. 12 de enero de 2010. Por Julie López. Acceder: http://www.bbc.com/mundo/america_latina/2010/01/100112_1838_guatemala_rosenberg_gz).

¹³⁸ El caso en el que Otto Pérez Molina está implicado, al igual que la exvicepresidenta Roxana Baldetti, es “La línea”. Se refiere a la estructura de defraudación aduanera liderada por ambos y que ha operado en el país por más de dos décadas (Ver: La sucesión de seis puntos que dejó encarcelado a Otto Pérez hasta su juicio. Nómada. 9 de septiembre de 2015. Por Elsa Cabria. Acceder: <https://nomada.gt/la-linea/>).

septiembre’, ‘el respeto a los procesos judiciales (en los casos de corrupción)’ y ‘pedir que el Tribunal Supremo Electoral no suspenda a ningún partido porque puede haber una revuelta’.”

(Nota El confidencial. 28 de agosto de 2015)

En ambas ocasiones el STEG salió a las calles a manifestar su respaldo a las figuras presidenciales. El principal argumento empleado por la dirigencia magisterial para justificar este apoyo, cuando otros sectores de la sociedad cuestionaban a los gobiernos, ha sido la defensa de la institucionalidad. Es muy probable que detrás de este comportamiento político defensivo y reactivo se encuentre una preocupación, no por el cambio de los actores de gobierno cuanto por la pérdida de estabilidad de los mecanismos formales e informales que han encontrado en este momento histórico para la consecución de sus objetivos.

Ese decir, durante las últimas tres décadas el magisterio sindicalizado aprendió que, para el logro de sus objetivos en materia laboral, tener una relación de diálogo e incluso alianza con cada gobierno -independientemente de su orientación política- era más efectivo que la confrontación. Sin embargo, esta forma de proceder afianzó su postura gremialista y corporativista centrada en sus intereses de grupo/segmento, de modo tal que incluso se impone en momentos en los que se presentan conflictos de envergadura societal como la crisis política que vive el país en los últimos años.¹³⁹ Este comportamiento responde a la insostenibilidad de los derechos de ciudadanía en un sentido amplio en tanto el Estado es frágil y las instituciones volátiles.

¹³⁹ Estos dos tipos de escenarios se combinaron en 2017. El STEG salió a las calles a presionar al legislativo para la aprobación del presupuesto para el 2018, esto ocurrió en una coyuntura que tomó matices de crisis internacional cuando el presidente Jimmy Morales intentó expulsar el país a Iván Velásquez -director de la Comisión Internacional Contra la Impunidad en Guatemala (CICIG)-. La movilización del STEG fue vista como respaldo a Morales (ver: Minuto a Minuto: Crisis por solicitud de expulsión de Iván Velásquez. Prensa Libre. 27 de agosto de 2017. Por Redacción. Acceder: <http://www.prensalibre.com/guatemala/politica/minuto-a-minuto-jimmy-morales-pide-expulsion-de-ivan-velaquez-y-todo-lo-que-ocurre-al-respecto>).

7.3 Crónica del ascenso, quiebre y desgaste de la organización sindical magisterial

Uno de los factores clave para desplazar las barreras existentes en el campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala y ampliar el acceso al ejercicio de derechos laborales ha sido la constitución de actores colectivos organizados capaces de posicionar, empleando múltiples recursos, los intereses de distintos sectores del gremio docente. El resultado de las luchas por la ampliación de la ciudadanía laboral en esta etapa fue el fortalecimiento de la expresión sindical magisterial. No obstante, debe tenerse en cuenta que el sindicalismo docente ha transitado por etapas de tensión y confrontación interna en las que ha estado en disputa la conducción y el liderazgo de la organización entre distintas facciones. Esto último ha debilitado su capacidad de acción colectiva y comprometido su posición estratégica en el Campo Magisterial.

a. Del enfrentamiento a la unidad: antecedentes conflictivos de la organización magisterial

Las políticas educativas y laborales del período analizado en el capítulo anterior configuraron a la ocupación docente del nivel primario como un Campo Laboral segmentado y heterogéneo. Es decir, se produjo precarización laboral, pero esto no afectó a los(as) maestros(as) de la misma forma. A partir de esto, se generaron tres grupos diferenciados por sus condiciones laborales y que paulatinamente fueron asumiendo identidades colectivas en torno a ello. Uno conformado por quienes habían accedido al empleo protegido, por las vías personalistas de períodos anteriores o por concurso en el caso de incorporaciones más recientes (renglón 011). Otro era el de los docentes bajo contrato temporal en el Ministerio de Educación (renglón 021). Y el tercero, el de los docentes del PRONADE.

De estos segmentos emergieron tres expresiones organizativas, cada una asociada con un perfil de trabajador docente. El STEG, asociado al sindicalismo magisterial de larga data. El SITRAMAGUA, de los docentes en contrato temporal. Y el colectivo de docentes de PRONADE. Esta distinción organizativa respondía a la diferencia de intereses y posiciones en el Campo Laboral y Profesional del Magisterio de Primaria.

Por su parte, el sindicalismo magisterial tradicional no estuvo en posibilidad de incorporar a los docentes en situación de precarización en su organización porque estaba focalizado en la consecución de las reivindicaciones de quienes ya estaban en el empleo protegido y en defender las barreras de ingreso a este, establecidas a través de los concursos de oposición a plazas (ver acápite a. en apartado 3 del capítulo 6). Es decir, privilegió un tipo de acción corporativista que acentuaba la exclusión de los otros segmentos de las garantías de Ciudadanía Laboral. En ese marco, la dirigencia del STEG interpretó las intenciones de estos colectivos docentes precarizados como un intento de quebrantar las barreras -las normas de concurso- y una afrenta a su legitimidad como representantes del gremio magisterial, al menos en los momentos iniciales de las respectivas luchas:

“Como los dirigentes del SITRAECH anteriores a que yo tomara posesión habían mantenido una apatía tremenda en contra de los maestros 021, no les permitían que participaran en las asambleas, los mandaban a trabajar, se les marginó de una manera exagerada (...) Los de PRONADE eran enemigos del STEG porque ellos creían que querían desaparecerlo para quitarlos. No entendían que era para poderlos presupuestar a través del proceso de oposición. Ellos creían que el STEG y la Asamblea Nacional del Magisterio estaban diciendo ‘que desaparezca PRONADE’ para quitarles el trabajo”*

*Sindicato de Trabajadores de la Educación en Chiquimula – adscrito a la Asamblea Nacional del Magisterio y aliado del STEG

(Entrevista 34C. Otto Lemus. 19 de enero de 2017)

“Creo que hay compañeros que pertenecen a programas del magisterio -por ejemplo, Telesecundaria, Institutos Técnicos, CONALFA, DIGEEX**- que existen, pero como que no existieran para el STEG y la Asamblea Nacional del Magisterio. No se ha tenido el cuidado de incorporarlos, no se les ha puesto atención a estos grupos y son grandes. Entonces resulta que, si hay alguien que los motiva, inician una lucha ellos solos. Eso mismo pasó con PRONADE”*

*Comité Nacional de Alfabetización

**Dirección General de Educación Extraescolar

(Entrevista 26C. Otto Quintana. 6 de diciembre de 2016)

Por su parte, los docentes precarizados interpretaban la actitud de la dirigencia del STEG como un intento por negarles el derecho al empleo protegido o incluso eliminar sus opciones de inserción laboral. Es decir, la descalificación y desconfianza era mutua, incluso esto era instrumentalizado por los actores gubernamentales para atenuar las presiones que pesaban sobre el Estado para generar plazas docentes permanentes. No obstante, este antecedente conflictivo, estos distintos sectores del magisterio de primaria llegaron a confluir. En el caso de los docentes por contrato temporal, lograron una alianza entre SITRAMAGUA y STEG, previo a su incorporación al empleo protegido, tal como se ha descrito en el capítulo anterior, y con el cambio en su estatus de empleo se incorporaron al STEG:

“Hacen la afiliación de todos los 021 hacia el STEG, eso fue un acuerdo a nivel nacional (...) se fusiona y desaparece el SITRAMAGUA”

(Entrevista 34C. Otto Lemus. 19 de enero de 2017)

En este caso, había un acuerdo político previo. El STEG acompañaba la lucha de los docentes con contrato temporal a cambio de fortalecer a este sindicato. Con los docentes del PRONADE fue distinto, como la organización dejó de tener arraigo, al desaparecer el programa y cambiar de estatus en el empleo muchos decidieron incorporarse al STEG, pero la decisión no había sido acordada ni prevista:

“Después de que en 2008 desconocimos a Joviel, en 2010 empezamos a asistir a las asambleas del STEG porque ya éramos 011, maestros presupuestados. Los mismos compañeros que habíamos sido de PRONADE empezamos con que queríamos que hubiera cambios en el sindicato (...) Mi percepción cambió porque me empecé a dar cuenta de muchas cosas. Decían que Joviel recibía dinero de las autoridades, pero yo viví dos procesos de huelga y nosotros mismos teníamos que comprar nuestra comida, él mismo entre sus limitantes nos daba que para un cartón de huevos o una lata frijoles. En ningún momento se autonombró, cuando íbamos a una mesa con el gobierno, nos reuníamos primero en la Casa del Maestro y él hacía lo que los delegados decían”*

*Secretario General del STEG desde 2005

(Entrevista 46B. Mario L. 3 de noviembre de 2016)

A pesar de los conflictos previos entre el STEG y las organizaciones de docentes precarizados(as), después de los procesos masivos de incorporación al empleo protegido (2008-2009), el balance para el sindicalismo magisterial fue su fortalecimiento. Los(as) maestros(as) recién incorporados(as) a las plazas en las escuelas públicas vieron en la sindicalización un factor adicional de protección laboral y una forma de darle continuidad a las formas colectivas de lucha por sus derechos. Su afiliación al STEG fue difuminando las diferencias identitarias.

b. El fortalecimiento del sindicalismo magisterial

Desde la década de los ochenta el magisterio guatemalteco organizado se agrupaba en la Asamblea Nacional del Magisterio (ANM), en donde confluían distintas asociaciones y sindicatos docentes circunscritos a territorialidades locales -municipios o departamentos- o a niveles educativos -como la asamblea de claustros de nivel medio-. A partir de la huelga de 2003 y las luchas frente al gobierno de Oscar Berger (2004-2008), el STEG había logrado fortalecerse y hegemonizar la conducción de la ANM. Cabe recordar que el STEG reúne especialmente a maestros(as) de primaria y preprimaria, siendo los primeros mayoría. En consecuencia, en las movilizaciones y reivindicaciones del magisterio a escala nacional, han predominado los intereses de los docentes de nivel primario.

A pesar de la fuerza que había cobrado el STEG, al inicio de esta etapa había un asunto pendiente. La dirigencia y su bufete legal asesor -liderado por el abogado laboralista Enrique Torres-¹⁴⁰ tenían interés en convertirlo en el sindicato mayoritario del Ministerio de Educación y que tuviera un alcance territorial a escala nacional. Este estatus de sindicato mayoritario era clave porque según la legislación laboral vigente, es con esta agrupación que se negocian los pactos colectivos de

¹⁴⁰ Esta figura es clave para el fortalecimiento del STEG en esta última etapa, sus orientaciones sirvieron para definir las estrategias de organización, movilización y negociación. Había sido militante de las Fuerzas Armadas Rebeldes (FAR), agrupación de orientación marxista-leninista que consideraba como principal sujeto político a los movimientos obreros. Por esta razón, las FAR, durante el período del conflicto armado interno, habían adoptado como principal línea de trabajo político la movilización de masas -especialmente sindicatos y organizaciones estudiantiles-. Las FAR formaron parte de la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG). Torres retornó a Guatemala en 1996, después del exilio, y fundó un bufete de abogados(as) especializados en derecho laboral.

condiciones de trabajo¹⁴¹. Lograrlo, le permitió al STEG controlar esas negociaciones y posicionarse como fuerza líder en la Asamblea Nacional del Magisterio. Con la ampliación del empleo docente protegido en primaria, el STEG incrementó el número de sus afiliados(as). Según datos del Ministerio de Trabajo y Previsión Social (MINTRAB), al 2015 el número ascendía a 46,893¹⁴².

El crecimiento cuantitativo del STEG significó el fortalecimiento de su capacidad de movilización y la conformación de una estructura de carácter nacional con representaciones desde el nivel municipal y departamental, cuestión que afianzaba su posición estratégica en el Campo Magisterial y frente a los agentes estatales -el MINEDUC, particularmente-. Lo anterior estimuló un cambio cualitativo en su dinámica interna, pues al tener un mayor número de afiliados(as) se hacían más complejas las discusiones y los procesos de toma de decisiones, esto sirvió como justificación para reformar los estatutos¹⁴³:

“Muchos participaban, aunque no estuvieran afiliados, entonces se hizo campaña de afiliación. Llegaron a veintidós mil en 2004. Como eran tantos, ya no era viable la asamblea general porque allí tenían que votar uno por uno, un afiliado era un voto. Entonces se reformaron los estatutos jeran los mismos del '45 [1945], no se habían cambiado! Ahora funciona como un congreso con representantes. Hay 5 fijos por cada seccional, que son las mismas asociaciones departamentales, y 1 por cada 100 afiliados. Entonces, claro, los departamentos más numerosos tienen más votos. En la Junta Directiva [Comité Ejecutivo Nacional] del STEG no pueden quedar dos de un mismo departamento, ni en el Consejo Consultivo. La idea era que hubiera equilibrio de representación y que no predominaran los de la capital (...)”

(Entrevista 16C. Walter Valencia. 13 de septiembre de 2016)

¹⁴¹ Artículo 51. Decreto 1441. Código de Trabajo. Guatemala. El criterio para considerar “mayoritario” a un sindicato es que aglutine a tres cuartas partes de los trabajadores de una empresa o unidad productiva.

¹⁴² Resolución a solicitud de acceso a la información pública 11130010-000-9001-2015-00486 y 87. Archivo de Sindicatos del Departamento de Registro Laboral del (MINTRAB). El único dato anterior es de su autorización en 1988 -el número de afiliados ascendía a 2012-. En las comunicaciones verbales con integrantes del STEG han llegado a referir incluso más de 100 mil afiliados, pero este dato no es oficial. Es probable que estén incluyendo en esa representación cuantitativa del STEG las afiliaciones de los sindicatos afines -como los que han acompañado la firma del pacto colectivo-.

¹⁴³ Resolución Dirección General de Trabajo 14-2009. Reforma Total de los estatutos del STEG.

En términos de la dinámica interna, la reforma a los estatutos se tradujo en la consolidación del liderazgo de una corriente dentro del STEG que se renueva poco. Por ejemplo, Joviel Acevedo ha sido reelecto en varios períodos consecutivos del Comité Ejecutivo Nacional. Desde 2005 hasta la fecha, ocupa el cargo de Secretario General. Los otros integrantes de la dirigencia nacional, algunos suelen conservar sus posiciones o rotar, pero permanecen en el Comité. Este es un modelo que tiende a reproducirse en la dirigencia en los niveles departamental y municipal. A pesar de la poca rotación en el liderazgo y representación en todos los niveles de su estructura, el STEG goza de legitimidad entre una importante proporción de sus afiliados(as). Esa aprobación está relacionada con el logro en los aumentos salariales y porque el pacto colectivo incluye una cláusula de inamovilidad de sindicalistas -es decir, la afiliación suma protección en el puesto-. Además, los delegados del STEG realizan un trabajo cercano de acompañamiento cuando los(as) maestros(as) tienen algún problema administrativo con el MINEDUC.

Es decir, el proceso de fortalecimiento organizativo que experimentó el STEG durante esta etapa se tradujo en un esquema de conducción que centralizaba el poder en una cúpula de la dirigencia. Por un tiempo, esto unificó la acción sindical magisterial y dotó de coherencia sus demandas de ampliación y defensa de la Ciudadanía Laboral para el gremio en servicio en el sector público. Sin embargo, el centralismo también constituyó el caldo de cultivo para las rupturas que se produjeron en los últimos años del período.

c. Rupturas y fragmentación del sindicalismo magisterial

Dos fueron los cambios principales a los estatutos del STEG en 2009. Uno fue el replanteamiento de la estructura de organización. El otro fue que se instituyó la reelección en los puestos del Comité Ejecutivo Nacional. Con la primera de estas modificaciones, el STEG pasó de una estructura asamblearia a una parlamentaria, de una forma de participación directa a una de representación consultiva. Es decir, los(as) afiliados(as) no participan en las discusiones e instancias de decisión última del sindicato, pero sus delegados seccionales deben implementar espacios de diálogo y consulta. Esto tiene una justificación práctica y una lógica de construcción colectiva, el cambio no implica por sí mismo la pérdida de democracia interna.

Sin embargo, con la segunda modificación -la reelección- se abrió la puerta para la permanencia de ciertos liderazgos y el dominio de un grupo o corriente dentro del sindicato que, si bien goza de amplia simpatía y aprobación entre los(as) afiliados(as), ha sido cuestionado s(as) en la medida que ha concentrado poder dentro de la organización. Conviene señalar que esta rivalidad interna entre corrientes no corresponde a la antigua distinción entre permanentes y precarizados -estos últimos ya integrados al sindicato para este momento-, sino se trataba de una conflictividad de nuevo tipo que se expresó en tres contiendas concretas.

La primera se debió al cuestionamiento que una corriente, conformada por miembros de las generaciones más jóvenes del STEG, hizo a la dirigencia por la postura adoptada respecto a las políticas de formación y profesionalización docente. Es decir, la aceptación del PADEP (ver acápite b. en apartado 2 de este capítulo) y de la reforma a la carrera de magisterio de educación primaria (ver acápite a. de apartado 4 de este capítulo):

“(...) para nosotros como gremio magisterial nuestra máxima ley es el 1485 [Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional] en la que existe la figura de maestro de educación primaria pero no existe la figura de profesor en educación primaria, eso existe en algo que se llama Ley de Carrera Docente. La lógica de cómo vas a aumentar tu bonificación cambia [se refiere al escalafón]. Para poder aumentar tu bonificación como profesor en educación primaria debes ser licenciado, máster y doctor en educación primaria. En las condiciones económicas de este país es imposible que eso pase, más en el área rural. La segunda parte es el tema de las jubilaciones, no hay un proceso para decir cómo van a mantener a las clases pasivas, porque el régimen laboral es totalmente distinto. Así es como muchos entendimos que esa reforma era lesiva a la educación y a las condiciones laborales actuales (...)”*

*Esta es una propuesta de ley elaborada entre el STEG y el MINEDUC para modificar los criterios de ascenso escalafonario, no tiene vigencia
(Entrevista 32C. Héctor Herrera. 17 de enero de 2017)

Estos(as) jóvenes sindicalistas habían sido los(as) estudiantes normalistas que lideraron la huelga de 2006 en contra de la reforma a la carrera magisterial (ver acápite a. en apartado 2 de capítulo 6). Veían con preocupación las implicaciones que las reformas tendrían en términos de las limitaciones en el acceso a la credencial profesional para los aspirantes de sectores populares de los que ellos(as) provenían. En este aspecto, su perspectiva parecía trascender el gremialismo que caracterizaba a la dirigencia.

Les inquietaba la posibilidad de que las modificaciones escalafonarias que se proponían con la Ley de Carrera Docente, se aprobación parecía ser el proyecto del STEG después de institucionalizado el PADEP¹⁴⁴, afectara su carrera docente por varias razones. De concretarse el cambio conllevaría la pérdida de validez de su título de magisterio obtenido en el nivel medio y que no sería reconocida su formación universitaria pues habían cursado otras carreras, pero no el PADEP. A su vez, esto podría traducirse en desvinculación profesional y perder la plaza permanente que habían obtenido. Esto no ha ocurrido, pero precisamente la lucha se centra en evitarlo. Esta cuestión puede interpretarse como un conflicto intergeneracional, en tanto los más jóvenes pugnan por no ser expulsados(as) y porque no se les exija más que a quienes ingresaron al Campo Magisterial y al empleo docente protegido antes que ellos(as).

La segunda contienda se relaciona con la pugna por el control sobre las bases de afiliación y los recursos de la cuota sindical. Los protagonistas fueron los dirigentes de algunas seccionales departamentales que no participaban del poder del Comité Ejecutivo. El hecho que marcó esta lucha fue la supuesta inscripción no consentida de miles de maestros(as) al STEG, cuestión que motivó a esta corriente disidente a cuestionar la legitimidad de la dirigencia:

“El STEG es un sindicato blanco, un sindicato patronal, es el sindicato mayoritario y por eso negocian el pacto colectivo (...) con engaños afiliaron a todos los que se incorporaron [a plazas 011] en 2009. En la actualización de datos en 2013 muchos se dieron cuenta y es

¹⁴⁴ No queda claro si el STEG pretende sustituir la Ley de Catalogación por la de Carrera Docente, lo cierto es que la primera puede perder vigencia para el caso del nivel primario en la medida que las reformas apuntan a un cambio en el nombre y el nivel del título que habilita para ejercer la docencia en ese nivel.

cuando maestros de Alta Verapaz denunciaron afiliación fraudulenta. Se levantó demanda y hay un juicio, pero todavía no hay resultados legales”

(Entrevista 3C. Colectiva SAMGUA. 6 de julio de 2015)

“Ellos han sindicalizado a todo el magisterio con engaños, hubo un momento en que, por querer cobrar la cuota sindical, fueron a traer toda la nómina del MINEDUC y la fueron a reportar al Ministerio de Trabajo. Nosotros nos dimos cuenta y lo denunciamos porque hay gente que no quiere estar en el sindicato, sin embargo, aparecía. [sobre los inconformes] Empezaron a renunciar y al mismo tiempo denunciar”

(Entrevista 27C. Bernardo Caal. 11 de enero de 2017)

“Miles de docentes aseguran que aparecen en la lista de afiliados al Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG) sin haberlo solicitado, y otros sostienen que intentaron retirarse sin que se le diera trámite a su petición (...) ‘Ninguno dio el consentimiento para pertenecer al STEG. Nos enteramos —de la afiliación— porque quisimos inscribirnos en otro sindicato’, explicó Fabricio Soel, líder magisterial de Chiquimula”

(Nota Prensa Libre, 30 de julio de 2013)

El caso de afiliaciones irregulares continúa bajo investigación judicial y no se ha resuelto. Por su parte, los personeros del sindicato niegan esta acusación y han señalado que la cuota sindical no se cobra, ni es intención del STEG cobrarla, para evitar conflictos internos relacionados con dinero¹⁴⁵. Asimismo, los(as) docentes entrevistados(as) que reportaron estar afiliados(as) al STEG señalan que nunca se les ha cobrado.

Al parecer, el interés en incrementar la afiliación está más relacionada con asegurar el estatuto de sindicato mayoritario. Es decir, lo que está en disputa entre estas corrientes es el liderazgo y el control de la organización. Cuestión que se relaciona con la tercera contienda que se produjo en las

¹⁴⁵ El pacto colectivo tiene una cláusula de cuota sindical y de pago por asesoría legal. El STEG argumenta que esos cobros no se han hecho efectivos.

elecciones de Comité Ejecutivo Nacional en 2012. En este evento, la corriente de las generaciones sindicalistas jóvenes y las dirigencias seccionales disidentes se aliaron en un intento por desplazar por la vía electoral al grupo dominante:

“Bernardo Caal [dirigente de seccional departamental de Alta Verapaz] quería ser Secretario General (...) La misma figura durante mucho tiempo le estaba haciendo daño a la organización sindical. Y había maestros y maestras jóvenes, que nacen de la lucha normalista -como es mi caso-, que teníamos liderazgo y queríamos ocupar esos espacios (...) logramos entrar al Ministerio de Educación [plazas docentes] pero también somos dirigentes estudiantiles. Necesitamos el espacio para hacer el cambio generacional pero no se nos da, no hay espacio para el relevo. Se cayó en autoritarismo”

(Entrevista 32C. Héctor Herrera. 17 de enero de 2017)

Estos grupos opositores buscaron en primera instancia librar una lucha política al interior del STEG, tanto en las elecciones como en el debate interno sobre distintos temas sustantivos. Sin embargo, el antagonismo se transformó en ruptura, en parte porque el estilo de liderazgo predominante gestionó los conflictos de forma autoritaria. El primer rompimiento se produjo en 2012, con la conformación del grupo promotor del Sindicato Autónomo del Magisterio de Guatemala (SAMGUA), integrado especialmente por docentes del departamento de Guatemala y ex normalistas de la lucha de 2006. La potencialidad de una nueva organización sindical amenazaba la posición del STEG como sindicato mayoritario y hegemónico en el Campo Magisterial. El segundo quiebre se produjo en 2013, cuando la dirigencia del STEG ordena la expulsión de los dirigentes de la seccional del departamento de Alta Verapaz -Bernardo Caal y Daniel Xol-. Ellos habían participado en las elecciones del Comité Ejecutivo Nacional en 2012 compitiendo con el grupo dominante.¹⁴⁶

¹⁴⁶ Al ser desconocidos por el sindicato perdieron el derecho de protección por actividad sindical, ocasión que fue aprovechada por las autoridades del MINEDUC para iniciar un proceso administrativo y separarlos de su plaza como docentes en escuelas rurales. Los maestros Caal y Xol han impugnado la destitución laboral y han contrademandado al STEG, por tanto, la pugna ha trascendido a la esfera judicial.

Ambos grupos disidentes, una vez fuera del STEG, se han aglutinado en la coordinadora del Magisterio en Resistencia. Es decir, existe una alianza táctica, pero se mantiene la distinción entre las dos corrientes. Confluyen en su oposición a la actual dirigencia del STEG, pero no en su agenda y estrategia. Generalmente unen fuerzas para denunciar al sindicato mayoritario. Por su parte, SAMGUA ha sido autorizado como sindicato, tiene ahora una agenda de afiliación que compete con el STEG. Su estrategia es buscar a quienes no están sindicalizados, especialmente los grupos docentes que han sido ignorados por el STEG: docentes con contratación temporal posterior a 2010 (021) y docentes de nivel medio, así como a otros que están en desacuerdo con la corriente dominante y temen quedarse sin protección sindical. Además, la dirigencia de este nuevo sindicato insiste en las diferencias programáticas y sustantivas con el STEG:

“El STEG sólo busca incrementos salariales, es un sindicato patronal, un sindicato blanco (...) [sobre SAMGUA] un sindicato rojo y de clase que va a buscar crear [mejores] condiciones laborales (...)”

(Entrevista 32C. Héctor Herrera. 17 de enero de 2017)

En tanto, el estatus legal de Caal¹⁴⁷ lo mantiene en un impasse, pero de ganar la disputa judicial el grupo que lidera tiene la intención de retornar al STEG y enfrentarse políticamente con quienes gestaron su expulsión. Estos conflictos internos se conjugaron con la pérdida de legitimidad de la dirigencia del STEG por apoyar a un presidente acusado de actos de corrupción.

Las implicaciones que estas rupturas tiene para el gremio magisterial en conjunto son varias. En términos inmediatos, puede verse reflejado en la merma de su capacidad de movilización y en la dispersión territorial de sus expresiones organizativas. La competencia entre distintas expresiones sindicales también puede conllevar la reorientación de la energía hacia ese conflicto y no a la defensa de los derechos conquistados. En suma, el legado puede ser un actor colectivo débil y fragmentado sin capacidad de exigir el cumplimiento y la mejora de los derechos de Ciudadanía Laboral para quienes participan de la dinámica del Campo Magisterial.

¹⁴⁷ Bernardo Caal es además dirigente comunitario del movimiento en contra de las represas de capital español que pretenden captar el caudal del Río Cahabón en Alta Verapaz, razón por la cual fue apresado en 2017. Se le considera preso político.

7.4 La inaccesible ciudadanía laboral: procesos de clausura en el campo del Magisterio de Educación Primaria

Uno de los principales hallazgos para esta etapa es que a la vez que algunos segmentos del magisterio consiguieron o afianzaron la protección en el empleo, la tendencia a la exclusión del Campo Profesional se acentuó. Ambos fenómenos están relacionados, las políticas educativas y laborales hacia el magisterio favorecieron a quienes ya habían ingresado al Campo Magisterial, aunque fuese en condiciones de precariedad laboral, pero perjudicaron la inserción de las generaciones más jóvenes de titulados(as) de magisterio. En este apartado se analiza las situaciones que han producido cierre o clausura del Campo Magisterial, los resultados de tales procesos.

a. De magisterio a profesorado de Educación Primaria: consecuencias del cambio en la credencial educativa

Una de las principales disputas acontecidas en el campo profesional y laboral del Magisterio de Educación Primaria desde 1996 ha sido la reforma a la carrera docente. En ese marco se ha puesto en entredicho la duración de la formación y el nivel educativo en el que se ha otorgado la credencial o título. Bajo argumentos de mejora de la calidad docente, en distintos momentos se ha intentado incrementar los años de la carrera y/o trasladar a nivel universitario el egreso o titulación¹⁴⁸.

Detrás de estas explicaciones, pretendidamente centradas en objetivos educativos, subyace una disputa en torno al acceso a la credencial o título de Maestro(a) de Educación Primaria¹⁴⁹. Uno de los argumentos que se ha puesto en juego es que el sistema educativo produce un excedente de titulados(as) de magisterio:

¹⁴⁸ Hasta el 2014, Guatemala era el único país de América Latina que aún otorgaba en el nivel medio el título habilitante para ejercer la docencia en primaria.

¹⁴⁹ Para el caso mexicano, Manuel Gil Antón (2018) ha señalado cómo distintos aspectos de la reforma educativa tienen en realidad objetivos de control laboral. En el caso guatemalteco, uno de estos aspectos ha sido tratar de reducir el número de titulaciones, por tanto, restringir el acceso a la ocupación. Esto podría interpretarse como un mecanismo de control del mercado laboral específico.

Tabla 7.7
Egresados(as) Magisterio de Educación Primaria 2011-2014

Año	Público		Privado		Otros (cooperativa /municipal)		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%
2011	5,308	35.25	7,409	49.20	2,342	15.55	15,059	100.00
2012	7,304	33.49	10,972	50.30	3,535	16.21	21,811	100.00
2013	8,993	33.09	13,921	51.22	4,264	15.69	27,178	100.00
2014	9,687	30.55	16,978	53.55	5,042	15.90	31,707	100.00
TOTAL	31,292	32.68	49,280	51.46	15,183	15.86	95,755	100.00

Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Planificación (DIPLAN) del Ministerio de Educación (MINEDUC)

Efectivamente, pareciera existir una presión sobre el empleo docente. Como puede observarse en la tabla 7.7, entre 2011 y 2014 se graduaron más de 95 mil titulados(as) de la carrera de magisterio. Más de la mitad provienen de escuelas privadas, que en su mayoría no han conseguido insertarse laboralmente en la docencia (ver acápite siguiente). Quienes sostienen la idea de que hay un desfase, colocan el problema en las características de la fuerza de trabajo y no en las limitaciones de la oferta de puestos y oportunidades de inserción laboral: “Las decisiones de inversión no solo deben enfocarse en el nivel en el cual graduarán a los futuros docentes en Guatemala, sino muy especialmente en equilibrar la oferta y la demanda, estableciendo las especialidades y el número de docentes que el país requiere para atender a su población intercultural y multilingüe” (Estrada, 2011: 2).

Estos argumentos están íntimamente relacionados con las pretensiones de ciertos actores, vinculados a las élites empresariales y que han sido partícipes de las políticas de ajuste en el país (ver acápite b. en apartado 2 del capítulo), de modificar el perfil de quienes accedan a la profesión docente, a partir de reducir el número de quienes ingresan y egresan de la carrera (Navarro, 2002: 42)¹⁵⁰. Como alternativa consideran que es necesario ofrecer otras opciones de formación y titulación en el nivel medio que resuelvan las necesidades de quienes, hasta ahora, han visto en el magisterio solamente una salida laboral y han optado a la carrera “sin vocación”. Ocurre que en un

¹⁵⁰ Algunos consideran que la intención también es transformar el perfil y rol político de los(as) maestros(as), que sean menos beligerantes y más obedientes/disciplinados (Entrevista 17C. Carlos Aldana. 13 de septiembre de 2016).

contexto de limitadas oportunidades educativas¹⁵¹, la titulación de magisterio sigue siendo una opción:

“El magisterio sigue siendo la alternativa educativa más accesible. Un bachiller no puede sostener a su familia, quien se gradúa de la Escuela [Normal Rural de Occidente] ayuda a que sus demás hermanos puedan seguir estudiando. Que se acabara el magisterio representaba una crisis (...) no todos pueden continuar a la universidad”

(Entrevista 11C. Gabriela Ixchú. 29 de agosto de 2016)

“(...) los jóvenes que se contratan en su gran mayoría son egresados de carreras como perito contador y docencia, puesto que son estas las carreras más completas para poder contratarlos, es decir, las carreras que tienen una base más sólida sobre conocimientos numéricos y de lenguaje (...) Además, un factor importante, es que el egresado conozca el idioma que se habla en la región, ya que esto permite un acercamiento a la población maya hablante, y que es la con la que –por lo menos- el sector financiero (bancos, cooperativas y fundaciones) posee relaciones de interés laboral, económico y comercial” (FLACSO, 2013: 22)

Quienes se verían afectados(as) por el cambio en la duración y nivel para cursar la carrera, interpretan que existe un intento por negarles el acceso a la educación y a opciones de titulación que hagan viable su inserción en el mercado laboral. Porque lo cierto es que este título ha sido útil para insertarse laboralmente, aún si no se logra acceder a un puesto docente. El perfil de quien se gradúa de magisterio es atractivo incluso para los empleadores.

Frente a este escenario, y después de los antecedentes de la huelga estudiantil normalista de 2006 (ver acápite a. en apartado 2 de capítulo 6), quedaba el reto de dilucidar esta controversia por una

¹⁵¹ La tasa neta de escolaridad en el nivel diversificado –en el que hasta 2014 se otorgaba la credencial de magisterio de educación primaria- si bien ha ido en aumento, hasta 2014 no superaba el 25% de jóvenes en edad de asistir a este nivel (16 a 18 años). Para ese mismo año, la oferta educativa en ese nivel era cubierta en un 80.9% por establecimientos privados (Anuario Estadístico MINEDUC 2014). Al año 2013 el MINEDUC tenía registradas 176 especialidades de diversificado.

vía pacífica y de diálogo. Es decir, la reforma a la carrera de magisterio era ineludible, pero había que buscar legitimidad para llevarla adelante:

“Cuando llego en el 2008, venía del sector popular y cercano a la Coordinadora de Comunidades Normalistas, ahí lo que me toca hacer es pelear desde dentro -como viceministro técnico- para que no cierren las escuelas normales. Entonces emito un acuerdo [ministerial] en el que se aprueba que las normales tenían que completar las mismas horas [de formación], pero podían funcionar en tres o en cuatro años, y que cada escuela hiciera su plan. También se hace un intento de adecuación curricular. Se calman las aguas y ya no hay pelea (...)”*

*La medida descrita por el exviceministro ya había sido aplicada durante el gobierno de Óscar Berger (2004-2008), pero sólo se habían acogido a ésta las escuelas privadas (Entrevista 17C. Carlos Aldana. 13 de septiembre de 2016)

Con este mismo espíritu dialógico, el gobierno de Álvaro Colom (2008-2012) instaló una instancia llamada Mesa Técnica de Formación Inicial Docente (Mesa FID) que trabajó desde 2009. En la formalidad, en esta mesa debían participar la diversidad de actores cuyos intereses serían afectados por las reformas: representantes comunidades normalistas -estudiantes y docentes-, propietarios de colegios que impartían la carrera, autoridades ministeriales y asesores técnicos. participó el sindicato docente mayoritario -STEG- (López y Cortez, 2016)¹⁵². En 2011, la mesa FID emitió su propuesta, basada particularmente en los documentos elaborados por agencias de consultoría

¹⁵² Las Mesa Técnica FID estuvo integrada por: Vice despachos de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa y de Educación Bilingüe e Intercultural, Unidades sustantivas del Ministerio de Educación: Dirección General de Gestión de Calidad Educativa -DIGECADE-, Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural -DIGEBI-, Dirección General de Currículo -DIGECUR-, Dirección General de Educación Física -DIGEF- y Dirección General de Educación Especial -DIGEESP-, Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- de la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC-, Maestros de Educación Rural de Guatemala -AMERG-, Consejo Nacional de Educación Maya -CNEM-, Asociación de Centros Educativos Mayas -ACEM-. Asociación de Colegios Privados, Coordinadora Nacional de Comunidades Normalistas -CNCN-, Representantes de catedráticos, de estudiantes y de padres de familia de las escuelas e institutos normales, por regiones y modalidad (intercultural y bilingüe intercultural) y por especialidad (preprimaria, primaria, educación física, música y educación para el hogar), representantes de la Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa -CNPRE- y de la Asamblea Nacional del Magisterio/ Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala, ANM/STEG (López y Cortez, 2016).

privada y centros de investigación vinculados a los sectores empresariales con el respaldo técnico, político y financiero de organismos de cooperación internacional (Meza, 2013)¹⁵³.

La transformación propuesta por la Mesa Técnica FID consistía en eliminar la carrera y el título de Magisterio de Educación Primaria y en su lugar instituir el Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación. Luego, la formación de los nuevos docentes debía completarse con tres años de Profesorado en Educación Primaria a nivel técnico universitario -con distintas especialidades-¹⁵⁴. Fue hasta 2012, al inicio del gobierno de Otto Pérez Molina, que el Ministerio de Educación invocando las resoluciones de la Mesa dispuso hacer operativo el cambio (López y Cortez, 2016).

Ciertamente la Mesa FID representaba un intento de construir consensos y reducir la conflictividad social en torno a la reforma a la carrera magisterial. En la práctica, no siempre participaron todos los actores implicados, lo que fue motivo de falta de legitimidad de la propuesta. Por razones diferentes, estuvieron en contra las nuevas generaciones de estudiantes normalistas y propietarios de establecimientos privados que impartían la carrera agrupados en la Cámara Guatemalteca de la Educación y la Asociación Nacional de Colegios Católicos. Los primeros porque sentían que esto les arrebatava la titulación y la posibilidad de insertarse laboralmente en el Campo Magisterial. Los segundos porque veían una amenaza a sus intereses comerciales como oferentes de un servicio educativo concreto.

¹⁵³ El financiamiento provenía de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo (USAID por sus siglas en inglés), la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GIZ por sus siglas en alemán) y el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL). El documento discutido por la Mesa FID fue elaborado por la Asociación de Investigación y Estudios Sociales (ASIES) y la consultora Juárez & Asociados en conjunto con programas específicos de USAID y GIZ. Además, para la elaboración del mismo, hicieron una consulta con universidades -EFPEM de la Universidad de San Carlos (USAC), Facultad de Educación de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG), Facultad de Humanidades de la Universidad Mariano Gálvez (UMG), Facultad de Educación de la Universidad del Istmo (UNIS), Facultad de Humanidades e Instituto de Lingüística de la Universidad Rafael Landívar (URL)-; agencias del Sistema de Naciones Unidas en el país -Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)- y; centros de investigación y organizaciones ligadas al sector empresarial y las élite económicas -Centro de Investigaciones Económicas Nacionales (CIEN), Gran Campaña Nacional por la Educación (GCNPE) y la Fundación de la Caficultura para el Desarrollo Rural (FUNCAFÉ)- (Meza, 2013).

¹⁵⁴ Intercultural o Bilingüe Intercultural, Música, Educación Física, Productividad y Desarrollo.

Las y los estudiantes normalistas se organizaron y realizaron movilizaciones en todo el país en distintos momentos entre 2012 y 2014, su exigencia era que el gobierno derogara la reforma y se les incorporara de manera efectiva en la discusión sobre este asunto. En este proceso tuvieron el acompañamiento de distintas organizaciones de sociedad civil dedicadas a la educación y que compartían su postura. A pesar de las amenazas de sanciones administrativas o persecución penal por parte del gobierno, contaron con el apoyo de los docentes de las escuelas normales públicas:

“Hemos tenido reuniones, hablamos de que a nosotros como jóvenes no nos beneficiaba los cinco años... o a nosotros tal vez sí, porque todavía eran tres, pero los que venían atrás de nosotros no. Entonces nosotros velamos por ellos (...) esa lucha fue un poquito dolorosa porque muchos fueron llevados a la cárcel y otros se dispersaron. Fue como cuando la guerra, muchos se subieron al bosque hasta llegar a ENBI [Escuela Normal Bilingüe Intercultural] y otros vinieron corriendo porque los policías los andaban persiguiendo. A unos los agarraron y se los llevaron de una vez (...) Después de eso nos quedamos así estancados, pero uno de los compañeros dijo que cómo era posible dejar todo esto en manos de ellos. Y otra vez fuimos a una caminata pacífica frente a la Dirección [Departamental de Educación]. Llegaron de diversas escuelas, fuimos a manifestar (...) [de los docentes de primaria en servicio] No, ninguno se sumó. Al contrario, no querían que saliéramos a manifestar, nos decían que ya estaba hecho [la reforma]”*

*Alusión a la memoria transmitida por su familia y comunidad de la etapa contrainsurgente en las décadas de los setenta y ochenta del siglo XX
(Entrevista 2B. Karla L. 11 de agosto de 2016)

“Estudiantes del Instituto Rafael Aqueche realizaron hoy una marcha en el Centro Histórico como muestra de rechazo a los cambios de la carrera magisterial que impulsa el Ministerio de Educación. / Durante el recorrido por el Paseo de La Sexta, los manifestantes protagonizaron enfrentamientos en la 9ª calle y otro en la 17 calle y 4 avenida, en la zona 1. Ahí, dos alumnas se liaron a golpes. / Los normalistas se dirigieron hacia el Ministerio de Educación, en la zona 10, para solicitar a las autoridades que no incrementen otros dos años la carrera de magisterio. / Así mismo, pidieron la liberación del maestro Edgar Ávalos,

recluido en un centro carcelario. Ávalos fue detenido durante los enfrentamientos entre estudiantes y agentes de la Policía Nacional Civil en el Parque de la Industria.”

(Nota Emisoras Unidas/Publinews, 26 de julio de 2012)

El conflicto se transformó en enfrentamiento, la Ministra de Educación en funciones -Cinthyra del Águila, proveniente de la Gran Campaña Nacional por la Educación- se negaba a dialogar con los estudiantes. El ministro de gobernación ordenó a los cuerpos de seguridad pública reprimir las movilizaciones. El saldo final de las jornadas de protesta fue el encarcelamiento de estudiantes y docentes normalistas. Es decir, el gobierno asumió una postura autoritaria frente a los reclamos de las comunidades normalistas y no dio marcha atrás con la medida. Este proceder impositivo también se desplegó en la relación con los colegios privados, a los que se les notificó que dejaban de estar autorizados para impartir la carrera de magisterio de educación primaria¹⁵⁵.

Un proceso que inició con la búsqueda de consensos finalmente mutó a imposición y represión. Este cambio en la actitud de los agentes estatales se correspondió con las distintas las orientaciones de los gobiernos. La discusión inicial comenzó durante el gobierno socialdemócrata (2008-2012) y la aplicación de la reforma se produjo bajo un gobierno de actores militares (2012-2015). Es decir, la trayectoria que tomó el asunto de la modificación a la carrera magisterial estuvo relacionada con estilos de gobernar y correlaciones de poder a nivel de país que no impactaron únicamente en las políticas educativas.

¹⁵⁵ Cecilia Garcés, ex representante de la Asociación Nacional de Colegios Católicos y fundadora del Instituto Educa Guatemala (comunicación personal sin fecha), relata que el Ministerio de Educación citó a una reunión con establecimientos privados en el que les entregó una circular informando del cambio y les retiró los acuerdos ministeriales que les autorizaban a impartir la carrera de magisterio de primaria.

Tabla 7.8
Establecimientos que ofrecieron carrera de Magisterio de Educación Primaria
(2008-2012)

Año	Públicos		Privados		Otros (cooperativa/ municipal)		Total	
	#	%	#	%	#	%	#	%
2008	122	16.99	505	70.33	91	12.67	718	100.00
2009	112	18.09	436	70.44	71	11.47	619	100.00
2010	118	18.52	453	71.11	66	10.36	637	100.00
2011	132	18.03	532	72.68	68	9.29	732	100.00
2012	132	15.58	642	75.80	73	8.62	847	100.00

Fuente: elaboración propia con datos de la Dirección de Planificación (DIPLAN) del Ministerio de Educación (MINEDUC)

Como se observa en el Tabla, casi tres cuartas partes de las opciones formativas de magisterio de primaria estaban concentradas en el sector privado. Entonces, se oponían a la reforma porque representaba el cese de una parte muy importante de su actividad empresarial en la oferta de formación a nivel de diversificado. Frente a los hechos y la postura de las autoridades, los propietarios de colegios privados optaron por interponer recursos legales para retractar la medida¹⁵⁶. Conviene señalar que, aun cuando normalistas y empresarios de educación coincidían en su oposición a la reforma a la carrera de magisterio de educación primaria, no construyeron ninguna alianza. Se diferenciaban en sus motivaciones, pero también en sus recursos y métodos de lucha, unos por la protesta y otros por vías jurídicas.

La reforma era adversada por unos actores, pero era impulsada por otros. El gobierno contaba con el respaldo de organismos de cooperación internacional¹⁵⁷. La universidad pública y universidades privadas intervinieron activamente en la discusión porque estaban interesadas en los recursos

¹⁵⁶ La Cámara Guatemalteca de la Educación interpuso un recurso de inconstitucionalidad. La Corte de Constitucionalidad (CC) trasladó el fallo a la Corte Suprema de Justicia (CSJ) aduciendo que se ubicaba en el ámbito contencioso-administrativo (Entrevista 18C. Francisco Moscoso. 26 de septiembre de 2016).

¹⁵⁷ Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) con su programa Reforma Educativa en el Aula y la Agencia Alemana de Cooperación Internacional (GIZ) con su programa de Apoyo a la Calidad Educativa.

destinados a la implementación de la propuesta¹⁵⁸. La Universidad de San Carlos (USAC) -la única pública del país- ganó el pulso a las privadas. El profesorado en educación primaria con sus especialidades comenzó a ofrecerse primero en esta institución en 2013¹⁵⁹. Luego, a partir de 2015 algunas universidades privadas también comenzaron a ofrecerlo, pues se tiene previsto que reciban el subsidio correspondiente por cada estudiante inscrito (UNESCO, 2017).

Las universidades privadas tenían un interés adicional, y es que algunas venían desarrollando programas de formación docente para primaria y preprimaria que no eran aún reconocidos por la Junta Calificadora de Personal, por tanto, no recibían la cédula docente y no podían ejercer de manera legal, como tampoco aplicar a los puestos en el sector público¹⁶⁰. Esta cuestión había sido motivo de reclamo por parte del STEG, de la misma forma que habían adversado en el pasado la reforma a la carrera de magisterio en apoyo a comunidades normalistas, pero esta vez apoyaron:

“Lo que hay que entender es que con Berger solamente se incrementaban los años. Aquí estamos hablando de elevar el nivel, pasa a la universidad. Por eso estuvimos de acuerdo”

(Entrevista 28C. Rodrigo Hernández. 12 de enero de 2017)

La racionalidad del STEG parte de haber asumido el PADEP/D y con ello la transición en el título profesional. Por esta razón estuvieron de acuerdo en que se permitiera el ejercicio docente a graduados(as) de universidades privadas y en la eliminación de la carrera de magisterio de educación primaria. Todo apunta a una apuesta por el desplazamiento y la pérdida de vigencia del título de nivel medio. Es una forma de incrementar las barreras de acceso al Campo Magisterial. Finalmente se impuso la medida. En 2014 se graduó la última promoción de maestros(as) de

¹⁵⁸ El MINEDUC debe pagar a la entidad responsable de impartir el profesorado 8,800 quetzales al año por estudiante -1,170 USD aproximadamente- (BID-MINEDUC, 2015). Diversas fuentes reportan problemas con la transferencia de fondos y con el financiamiento en general para la implementación del programa.

¹⁵⁹ La Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPME) ya tenía la experiencia del PADEP/D y fue la primera en iniciar el proceso. Luego, se sumaron la Facultad de Humanidades y la Escuela de Ciencia y Tecnología de la Actividad Física y el Deporte (ECTAFIDE). El profesorado en educación primaria y sus distintas especialidades se imparte en el campus central de la USAC y en 24 sedes de 15 departamentos del país.

¹⁶⁰ En el marco de este rediseño del título profesional, por medio de la Resolución Ministerial 38-2014 del 15 de abril de 2014, el Ministerio de Educación autorizó catalogar, clasificar y extender la cédula docente a egresados de universidades privadas.

educación primaria y la primera del bachillerato en ciencias y letras con orientación en educación. Esta última concluyó el profesorado a nivel universitario en 2017.

El cambio de nivel en el que se otorga el título de Magisterio de Educación Primaria, del diversificado al universitario, implicó modificaciones en las alternativas formativas. Una parte importante de colegios privados optó por no ofrecer el nuevo bachillerato especializado:

“No abrimos el bachillerato porque es un engaño. Los muchachos no van a poder trabajar y pagarse la universidad y no podrán escalafonarse (...) ¡nos vamos a quedar sin maestros!”*

*Localismo verbal, gramáticamente inadecuado, pero comúnmente utilizado para referirse a la clasificación en el escalafón profesional del magisterio
(Entrevista 18C. Francisco Moscoso. 26 de septiembre de 2016)

Las escuelas normales públicas se vieron obligadas por orden ministerial a ofrecer el bachillerato con orientación en educación, pero se enfrentaron con la poca afluencia de estudiantes porque dejó de ser atractivo para quienes antes acudían al magisterio pues dejó de ser una alternativa para su inserción laboral posterior.

Frente a este escenario, el personal docente y direcciones de estos establecimientos públicos han buscado ofrecer alternativas complementarias -cursos o diplomados- que les faciliten inserciones laborales a los(as) estudiantes en caso no puedan llegar a la universidad. Esta medida además tiene la función de cubrir los horarios del personal docente normalista, a quienes se les paga por hora-curso. El otro fenómeno que ocurrió fue el descenso de la matrícula en esta nueva opción formativa. Luego, no todos(as) los(as) egresados(as) de este bachillerato lograron ingresar a la universidad porque no aprobaron los exámenes generales de admisión, que suponen una barrera adicional.

Tabla 7.9
Evolución Primera Cohorte
Bachillerato con Orientación en Educación/Profesorado en Educación Primaria

Graduación (Bachillerato) 2014	Inscripción (Profesorado) 2015	Titulación final (Profesorado) 2017
3,456	2,009	1,700

Fuente: elaboración propia con base en información MINEDUC (varios documentos)

La titulación final de esta primera cohorte representa cerca de la mitad de quienes originalmente aprobaron el bachillerato con orientación en educación, y en comparación es sólo un 5.4% de quienes obtuvieron el título en la última cohorte del Magisterio de Educación Primaria en 2014 (ver tabla 7.7). Es decir, se logró desincentivar la búsqueda del título que habilita para el ejercicio profesional de la ocupación docente en primaria. Esto podría apuntar a la disminución de aspirantes al Campo Laboral en cuestión. Adicionalmente, la forma en que se implementaron las modificaciones ha implicado un limbo legal que pone en cuestión la validez de los nuevos títulos –bachillerato con orientación en educación a nivel medio y profesorado en primaria a nivel universitario-¹⁶¹. La pugna por la credencial sigue entonces vigente en esta dimensión legal.

En suma, los procesos y los cambios operados hasta ahora en torno a la formación inicial docente apuntan a instituir mecanismos de clausura que hagan más difícil el acceso al Campo Laboral y Profesional. Distintos actores han sido partícipes de este cierre, pero es particularmente significativo el rol que el STEG ha jugado como defensor de las medidas para incrementar las barreras a la profesión, cuestión que puede interpretarse como una estrategia de acaparamiento de oportunidades y beneficios en la participación en el Campo Profesional, en el sentido que Murphy (1988) y Parkin (1979) confirieron a tales prácticas.

¹⁶¹ En octubre de 2017, una resolución de la Corte Suprema de Justicia (CSJ) ordenó la restitución de la carrera de Magisterio de Educación Primaria, la medida no se ha implementado. Es decir, el proceso pudo ser impugnado, dado que el MINEDUC operó el cambio a través de circulares que inhabilitaban a los establecimientos autorizados -públicos y privados- para impartir la carrera de magisterio de primaria, y obligaban a las normales públicas a implementar el bachillerato en educación. , sólo estableció un convenio con la USAC para implementar el profesorado. Nunca se emitió una ley o acuerdo de rango mayor que le diera respaldo institucional al cambio. Es hasta 2017 que se emitió el Acuerdo Ministerial 246-2017, en el que -siguiendo las ordenes de la CSJ- se concilia la existencia del bachillerato y el magisterio, pero se obliga a quienes egresan de cualquiera de las dos carreras a cursar el profesorado a nivel universitario para obtener la cédula profesional y ejercer la docencia. No queda claro si esta resolución aplica para docentes en servicio.

Estas nuevas limitaciones tendrían como consecuencia la exclusión de sectores sociales que no pueden acceder a la educación universitaria principalmente por razones económicas¹⁶². También se produciría la autoexclusión de quienes, teniendo los recursos, podrían escoger trayectorias laborales en otros campos profesionales con mejores perspectivas ocupacionales. De cualquier forma, el resultado apuntaría a un cambio en la composición social del gremio magisterial, con menor presencia de docentes de origen rural e indígena, quienes provienen de los sectores con los mayor rezago social y educativo en el país.

b. Un Campo Profesional que se cierra: reducción de oportunidades de inserción laboral para el Magisterio de Educación Primaria

En esta etapa, si bien mejoraron las condiciones laborales de una importante proporción de maestros(as) en servicio, quienes han buscado incorporarse al Campo Profesional del Magisterio han tenido que enfrentarse a la reducción de las oportunidades de inserción laboral. En primera instancia porque al desaparecer el PRONADE se eliminó una de las rutas de ingreso al ejercicio profesional docente. Después de la incorporación masiva de docentes que laboraban en condiciones de precariedad al empleo público protegido, bajo argumentos de incapacidad fiscal para absorber más empleados públicos, el MINEDUC solamente ha realizado una convocatoria a plazas permanentes en 2013. En la convocatoria XXV¹⁶³ concursaron 54,684 aspirantes y fueron otorgadas solo 3,448 plazas para maestros(as) de grado en el nivel primario (Datos Jurado Nacional de Oposición), esto equivale a 6.3% de capacidad de absorción de la fuerza de trabajo docente disponible y dispuesta en ese momento.

¹⁶² Incluso la diferencia en los resultados en los exámenes de admisión a la universidad, que podrían imputarse a deficiencias formativas, tiene que leerse en clave de desigualdad social (Blanco, Solís y Robles, 2014).

¹⁶³ Las convocatorias XIV y XVI correspondían a preprimaria y educación física, tal como lo establece el nuevo reglamento -Acuerdo Gubernativo 188-2013-.

Tabla 7.10
Docentes en servicio en nivel primario
(incluyendo adultos)

Año	Público		Privado		Total	
	#	%	#	%	#	%
2012	91,444	84.18	17,181	15.82	108,625	100.00
2013	90,699	81.22	20,978	18.78	111,677	100.00
2014	90,615	80.72	21,643	19.28	112,258	100.00
2015	92,525	78.45	25,415	21.55	117,940	100.00
2016	87,528	80.24	21,552	19.76	109,080	100.00

Fuente: elaboración propia con datos de anuarios estadísticos MINEDUC

Entre 2011 y 2012, que respectivamente corresponden al último año de gobierno de Álvaro Colom y al primero de Otto Pérez Molina, el número de docentes que laboró en el sector público se incrementó 5.3%, equivalente a 4,642 maestros(as) (ver tablas 7.4 y 7.10). Como sólo se hizo una convocatoria en 2013, y durante esta última gestión el número de docentes permaneció casi en las mismas cantidades, podría asumirse que las contrataciones temporales (renglón 021) se redujeron. Para 2016, año inmediato posterior a la crisis política, se registraron casi 4 mil docentes menos en el sector público con relación a 2012.

Luego, entre 2012 y 2015, es palpable que en el sector privado -que representa menos de una quinta parte del empleo docente en primaria-, el número de maestros(as) contratados(as) se incrementó, pero en 2016 se contrajo al igual que en el sector público. Si consideramos que entre 2011 y 2014 se graduaron cerca de 95 mil maestros(as) de educación primaria y a esta cantidad se agregan quienes egresaron de la carrera en años anteriores, pero no lograron insertarse laboralmente y han continuado intentándolo, es posible suponer que existe una enorme presión por ingresar al empleo docente y que este Campo Laboral tiende a disminuir su capacidad de absorción. Es decir, existe un excedente de este tipo de profesionales que queda excluido del Campo Profesional en virtud de la contracción de la demanda laboral.

Otro de los factores a considerar con relación al cierre en las oportunidades de inserción laboral en el Magisterio de Educación Primaria, es la resistencia de los docentes en servicio a acogerse al retiro o jubilación porque el monto de las pensiones que les corresponderían resulta insuficiente¹⁶⁴:

“No se quieren jubilar porque con los aumentos salariales de los pactos colectivos un maestro puede llegar a ganar como 8 mil quetzales, mientras que la Ley de Clases Pasivas del Estado pone tope a las jubilaciones como en 5 mil, es una gran diferencia”*

*Cerca de USD 1,000

(Entrevista 1C. Walter Valencia. 1 de julio de 2015)

“Oficiales llevo 20 años [de servicio] (...) [sobre jubilarse] Sí podría, pero no quiero (...) Hice un préstamo cuando mi mamá enfermó de cáncer, por todos los gastos. Entonces también empecé con la idea de arreglar mi casa que era de madera, quería algo más seguro. Cuando mi mamá estuvo mejor, volví a hacer una ampliación para terminar la casa (...) [sobre el pago de la deuda] Ahorita me faltan como 5 años, voy a medio camino. Comprometí casi el 50% de mi salario, por la cantidad de dinero que era y que los intereses son muy altos (...) Mis planes son llegar a mis 25 años de trabajo porque lo que quiero es terminar mi deuda, pero también esperaré un poco más porque siento que estoy joven todavía. Hace falta el trabajo y las satisfacciones que una recibe (...)”

(Entrevista 44B. Coralia C. 3 de noviembre de 2016)

Al no retirarse de la vida activa, los(as) maestros(as) que tienen la posibilidad de jubilarse por edad y/o cantidad de años en servicio, estarían reteniendo plazas que titulados(as) jóvenes desearían ocupar. No obstante, esta no es la única causa, según representantes del STEG el MINEDUC

¹⁶⁴ La lógica de esta prestación laboral es garantizar el sostenimiento vital de los(as) trabajadores(as) en la transición de la vida productiva a la condición de inactividad por razones de edad. En Guatemala gozan de ésta quienes han laborado durante su trayectoria en empleos asalariados y con protección social el tiempo suficiente para acreditar sus aportaciones, especialmente empleados(as) del sector público. En el caso del empleo docente, además de lo que aquí se expone, el tema de las jubilaciones ha comenzado a ser un asunto problemático en varios aspectos: a) demanda de incremento al monto mensual para actuales jubilados y b) disputa porque el Estado ha querido resolver el requerimiento de los jubilados incrementando la cuota de aportación a docentes en servicio (Entrevista 33C. Eduardo Herrera. 19 de enero de 2017).

mantiene más de 20 mil plazas suspendidas, cuestión que se corresponde con las políticas de ajuste y restricción del gasto público. En el intento de negociar el pacto colectivo entre 2016 y 2018, el sindicato ha incorporado la solicitud de desbloquear estas plazas y abrirlas a concurso para ser ocupadas. Esto significa que la organización gremial ha emprendido una lucha por la ampliación del número de plazas en el Campo Magisterial, cuestión inédita durante esta etapa.

En suma, en las dinámicas de exclusión del Campo Magisterial confluyeron varios procesos. El primero es el cambio en los requisitos de acceso a la credencial o título para ejercer la docencia en el nivel primario. El segundo es el desfase entre la fuerza de trabajo docente disponible y las alternativas de inserción laboral, cuestión que se deriva de la conjugación entre el incremento en el número de titulados -inercia de las etapas anteriores del - y la contracción en la cantidad de plazas. En parte, este fenómeno de estancamiento en las opciones de empleo docente está relacionado con el congelamiento o suspensión de plazas y la resistencia a la jubilación en el sector público.

c. Persistencia de la precariedad laboral en el empleo docente

Una parte importante del empleo docente en el sector privado en primaria se ha caracterizado históricamente por el incumplimiento de garantías laborales, de ello que pueda considerarse que su rasgo distintivo es la persistencia de la precariedad. Incluso, debido a la debilidad de la rectoría del MINEDUC en lo que respecta a los controles y supervisión educativa, ha sido uno de los ámbitos en los que con frecuencia se quebrantan las barreras profesionales:

“En 2012 empecé a trabajar allí, la verdad me esforzaba. En la mañana daba cuarto primaria y en la tarde daba el curso de ciencias naturales en básicos. Entre las dos jornadas ganaba 1,800 [quetzales] al mes (...)”*

*Aproximadamente USD240

(Entrevista 29B. Leonel H. 5 de octubre de 2016)

Así un(a) titulado(a) en magisterio de educación primaria puede ejercer la docencia en niveles educativos más altos -secundaria- o más bajos -preprimaria- sin las credenciales correspondientes,

o alguien sin el título de magisterio de primaria puede ejercer en este nivel. A pesar de esta situación, en el contexto actual, pareciera que ante el cierre y reducción de oportunidades laborales en el sector público es prácticamente la única opción que tienen las generaciones más jóvenes de maestros(as) de primaria para encontrar empleo:

“Siempre he tenido buena relación con mis docentes, directores y autoridades de la institución. Fui estudiante destacada, también muy participativa. Imagino que percibieron algo en mí, por eso la hermana directora me llamó y me ofreció la oportunidad. Si sacaba cien puntos en mi práctica [docente], podía contar un empleo el siguiente año. Fue una gran sorpresa, mucha emoción porque yo me formé en el colegio y lo amo”*

*Requisito de graduación

(Entrevista 28B. Graciela Y. 1 de octubre de 2016)

“El colegio donde trabajé fue donde estudié básicos. Me conocían y me dijeron que había una plaza disponible [en primaria]. Metí mi papelería y como a la semana me llaman a entrevista (...) Tenía como veinte días de haberme graduado y me llamaron diciéndome que sí tenía el trabajo (...)”*

*Secundaria

(Entrevista 21B. Ester C. 27 de septiembre de 2016)

No obstante, tampoco este sector representa una alternativa viable para cualquier persona titulada que intenta ingresar al empleo docente. Quienes lo logran es porque, a partir de la posición social y económica en la que se encuentran sus familias, acceden a redes a través de las cuales circula información sobre la disponibilidad de puestos, pero porque estas son relaciones significativas en las que media la confianza y el conocimiento mutuo. Es decir, en este contexto parecen prevalecer los lazos fuertes por encima de los lazos débiles para la consecución del logro laboral, contrario a lo planteado por Granovetter (1995; 1986). En el mismo sentido, quienes por su posición social carecen de estas redes, tienen mayores dificultades de inserción laboral:

“Cuando salí de la ENBI [Escuela Normal Bilingüe Intercultural] llevé toda mi papelería a un colegio:

-Fíjese que estoy buscando trabajo ¿hay algo para mí?

Platicando con el señor director, lo primero que vi fueron sus gestos. Riéndose me dijo:

-No creo que puedas optar a un contrato. Si te das cuenta acá han venido a dejar papeles, pero ya tienen nivel universitario.

Como tuve esa experiencia, pensé aquel día que tengo que prepararme más (...)

(Entrevista 8B. Víctor A. 19 de agosto de 2016)

Así quienes han egresado de escuelas normales rurales o privadas periféricas, el escenario es más adverso y están quedando excluidos(as) incluso de este tipo de empleo precarizado. Debe anotarse que en las manifestaciones de esa exclusión podrían estar mediando elementos de discriminación étnico-racial y por origen social.

En el caso de quienes logran insertarse, cuando acceden a protección en el empleo alcanzan apenas condiciones básicas (salarios mínimos, contrato anual temporal). Pero la mayor parte del empleo docente disponible en el sector privado sigue siendo precario:

“Trabajé de enero a octubre, nos contrataban hasta noviembre, pero renuncié. Trabajaba casi ocho horas [diarias], los lunes me tenía que quedar hasta las cuatro de la tarde para poder completar, porque ganaba el salario mínimo [jornada completa] (...)”

(Entrevista 21B. Ester C. 27 de septiembre de 2016)

“No hay contrato. Nos pagan mes a mes, pero sólo hasta octubre. No nos dan bono 14, ni vacaciones. No hay seguro estudiantil, mucho menos para el docente porque hay muchas formas en las que uno puede salir lastimado del colegio (...) [negativa de empleadora a pagar más] Mucha gente se respalda diciendo que el salario mínimo es para un horario de tiempo completo, pero la verdad un maestro no deja de trabajar a la una de la tarde sino sigue trabajando, da más que horas extras, trabaja en la noche y fines de semana”

(Entrevista 25B. Sonia R. 28 de septiembre de 2016)

En estos casos, la pugna que se produce en torno a las condiciones laborales y de trabajo tiende a expresarse más como una lucha ‘cara a cara’ entre empleador y empleado. De los casos registrados

o referidos en las entrevistas, en muy pocas ocasiones los(as) maestros(as) jóvenes acuden a la institucionalidad de protección para reclamar el cumplimiento de derechos y garantías (inspectorías del Ministerio de Trabajo o al seguro social, por ejemplo), antes bien deciden dejar en la impunidad los abusos pues su prioridad es conseguir un empleo o proseguir con su proyecto de vida:

“Le dije al dueño y director del colegio:

-Disculpe profe, pero soy graduado y sé hacer mi trabajo.

Estuvimos chocando mucho, tenía la sospecha de que me iba a despedir.

Un día me llamó y me dijo:

-Aquí tengo su carta de renuncia, hágame el favor de firmarla.

Me dio dinero y firmé. Después un amigo que es abogado me regañó, porque seguramente era más [monto de indemnización] y ahora no podía ir al Ministerio de Trabajo [a denunciar]. Yo sólo quería salir de allí (...)”

(Entrevista 29B. Leonel H. 5 de octubre de 2016)

Este escenario pone de manifiesto que no existe apropiación de los derechos y un profundo desconocimiento de la institucionalidad de protección. Por tanto, se trata de un segmento que no tiene capacidad de exigirlos ni individual ni colectivamente. Incluso el sindicalismo docente se desentiende de estos docentes porque no los considera parte del universo laboral que le compete. Esta distinción data de 1961, cuando la restitución de la Ley de Dignificación solamente aplicó para el sector público (ver apartado 3 de capítulo 4). En el sector privado de la educación, como en otras actividades económico-productivas en manos de agentes privados, ha primado la arbitrariedad en el cumplimiento de derechos laborales.

Conviene señalar que la precariedad no se agota en el tipo de relación laboral, sino es necesario aproximarse a las condiciones en que se desarrolla el trabajo específico. En el caso del empleo docente, es clave observar las jornadas laborales. En este rubro, tanto quienes han accedido al empleo protegido como quienes laboran en condiciones de desprotección comparten algunos rasgos de la experiencia cotidiana. Aquí se observan jornadas dobles por multiempleo, la ejecución de tareas y actividades extra horario que no son recompensadas salarialmente –preparar clases, calificar, procesar notas-:

“He estado trabajando en un el instituto por cooperativa en las tardes como maestra de Mam. El dinero no alcanza y llegó esta oportunidad. No se gana mucho, pero algo es algo. Me pagan por período”*

*Secundaria

(Entrevista 12B. Lorena H. 6 de septiembre de 2016)

“En el sector privado hay demasiada explotación. Salarios muy bajos, en ocasiones no acordes al nivel que se tiene profesionalmente. Si uno quiere mantenerse en un colegio privado, tiene que estar disponible a la hora que le llamen. En mi experiencia, yo trabajaba horas extras, no remunerada, por la tarde o por la noche. Es una situación difícil (...)”

(Entrevista 28B. Graciela Y. 1 de octubre de 2016)

A lo anterior, deben sumarse las múltiples formas que cobra la lucha cotidiana por la mejora de las condiciones objetivas de trabajo. Tanto en el sector público como privado, en empleos protegidos o precarios, los(as) docentes en servicio en el sector primario se ven obligados(as) a suplir deficiencias de infraestructura, alimentación escolar, material didáctico, herramientas pedagógicas, entre otros elementos, con sus propios recursos, provenientes fundamentalmente de sus salarios:

“El colegio tenía muy mala organización. Había muchos chicos con problemas, uno con autismo que era agresivo con sus compañeros. Cuando uno tiene niños con dificultades, necesita un tiempo específico para cada uno, pero allí todos estaban juntos (...) Había cosas de las que me quejé porque no eran adecuadas. Las instalaciones eran peligrosas para los niños, se podían lastimar. Entonces terminamos en conflicto (...)”

(Entrevista 25B. Sonia R. 28 de septiembre de 2016)

“De parte del gobierno, dijeron que no se les puede pedir nada. Antes les decía que necesitaba dos quetzales para sus exámenes [copias] y me lo traían. Ahora no se puede. Cuando van y se inscriben [escuela pública] no pagan nada, pero para lo demás sí tienen que colaborar (...)”*

*Se refiere al Acuerdo Gubernativo 226-2008. Prohibición de cobros en los centros educativos oficiales del país (Entrevista 11B. Marielos L. 3 de septiembre de 2016).

Por último, debe señalarse una problemática que ha comenzado a surgir a partir del descenso de la matrícula en primaria -atribuido en buena medida a la reducción de las Transferencias Monetarias Condicionadas (TCM) durante el gobierno de Otto Pérez Molina-, cuestión que afecta a quienes han logrado incorporarse en el empleo público docente:

Tabla 7.11
Inscripción inicial (incluye adultos) y tasas de escolaridad

Año	Inscripción inicial			Tasas de escolaridad (niños)	
	Niños	Adultos	Total	Bruta	Neta
2012	2,556,314	18,948	2,575,262	107.95%	89.11%
2013	2,476,379	22,697	2,499,076	102.66%	85.40%
2014	2,417,429	18,625	2,436,054	98.75%	82.31%
2015	2,381,916	28,027	2,409,943	95.79%	80.42%
2016	2,323,954	26,895	2,350,849	92.19%	78.21%

Fuente: elaboración propia con datos de anuarios estadísticos MINEDUC

Durante los últimos años de esta etapa tanto en números absolutos como en las tasas netas de escolaridad, se evidencia la reducción de la demanda por servicios educativos. En la vida cotidiana de los centros escolares esto se ha traducido en la merma de la afluencia de estudiantes. Situación que amenaza la permanencia en el lugar de trabajo de los docentes:

“Lo más difícil es que un día se vayan a terminar los niños. Tenemos una compañera perjudicada porque no tuvo la cantidad de alumnos. No quiere decir que uno pierde el trabajo, sino se pone difícil la situación porque quizás nos van a reubicar porque ya no hay niños”

(Entrevista 32B. Marcelo J. 10 de octubre de 2016)

Por el tipo de relación laboral en el que se encuentran estos(as) docentes, no pueden destituirles, a menos que por causa de faltas o incumplimiento se apliquen procesos administrativos. Pero por normas de planificación deben ser trasladados(as) a otros centros escolares con más concentración

de alumnos¹⁶⁵, lo que implica que deberán reubicarse geográficamente y esto es motivo de preocupación porque afecta la organización de distintas esferas de la vida -incluso atender a otros empleos-.

Las situaciones descritas muestran los límites de la Ciudadanía Laboral en el Campo del Magisterio de Educación Primaria porque evidencian la persistencia de la precariedad en ciertos segmentos del empleo docente -sector privado-. Los derechos adquiridos se relativizan frente a las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente, especialmente porque exigen de quien lo ejerce el despliegue de energía y recursos que no se reconocen en el marco de la relación laboral. Es entonces, una Ciudadanía Laboral frágil y que está continuamente amenazada.

d. Caminos desiguales: las rutas de la desvinculación profesional

La expresión extrema de la exclusión de un Campo Profesional es la desvinculación. Es decir, no ejercer la ocupación para la que se ha recibido formación y se cuenta con el título o credencial educativa que respalda. En el caso del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala, este problema ha existido desde la década de los cuarenta del siglo XX, pero se ha profundizado a lo largo del tiempo hasta convertirse en un rasgo predominante durante el período analizado en este capítulo. Incluso la imposibilidad de absorber en el empleo docente a un cumulo de maestros(as) graduados(as) ha sido usado como argumento para realizar los cambios en la formación inicial docente para reducir el número de aspirantes.

Sin embargo, en el pasado la desvinculación profesional se compensaba con la inserción en ocupaciones que en términos salariales o de estatus social podrían considerarse equivalentes. Con frecuencia titulados(as) de magisterio han sido contratados(as) en empleos de servicios -por ejemplo, como cajeros en bancos, funcionarios en oficinas, técnicos en proyectos de desarrollo, entre otros-.

¹⁶⁵ El mínimo de estudiantes para abrir o mantener un aula con maestro(a) asignado(a) es de 25 estudiantes en una escuela regular, y de 30 en aulas multigrado. Acuerdo Ministerial 4025-2012. Reglamento para el estudio de demanda educativa y creación de puestos docentes en centros educativos oficiales.

En años recientes la desvinculación profesional tiene implicaciones diferentes según el origen social. Se han identificado al menos dos rutas. La primera ruta está asociada a quienes han estudiado en escuelas privadas o normales públicas urbanas, que, ante la falta de empleo o las precarias condiciones laborales ofrecidas en la docencia, optan por continuar su formación universitaria para mejorar su posición en el mercado laboral. Entre este grupo se identifican dos perfiles. Uno es el de aquellos(as) que optan por incrementar su nivel de escolaridad y capitales culturales orientado su trayectoria hacia otras áreas de la docencia y la educación:

“En el corto plazo me veo como licenciada en pedagogía. Después la maestría, y mi meta es llegar al doctorado en educación. Más adelante quiero abrir un colegio que sea diferente a los colegios en que he trabajado”

(Entrevista 28B. Graciela Y. 1 de octubre de 2016)

El otro perfil es del de quienes después de obtenida la credencial de Magisterio de Educación Primaria, prefieren desplazarse hacia otros Campos Profesionales distintos de la docencia con mejores perspectivas de estatus social e ingresos:

“El magisterio sí es un título, el bachillerato es sólo un acceso para llegar a la universidad y es más difícil trabajar. Entonces me decidí por magisterio (...) [después de graduarse y buscar trabajo en docencia] cambié y me enfoqué en lo que iba a seguir en la universidad. Durante un tiempo estudié ingeniería y derecho, mis papás me apoyaban”

(Entrevista 22B. Teodoro H. 27 de septiembre de 2016)

En este subgrupo es posible identificar a quienes optaron por la titulación sin tener una explícita intención de ingresar al Magisterial. La credencial tomada de esta forma constituye un recurso alternativo que confirma el valor social que ha tenido como opción para la inserción laboral - independientemente de las aspiraciones individuales-:

“Quería estudiar bachillerato porque siempre me han gustado las ciencias, no me dejaron ni a mí ni a ninguno de mis hermanos. Teníamos que escoger una carrera que tuviera mayor facilidad para el trabajo y entre las posibilidades, el que me acercaba más a los cursos de

mi interés era el Magisterio (...) Me imagino que pensando en si después no cumplíamos con una carrera universitaria, eso nos garantizara encontrar un trabajo fácilmente (...) Quería estudiar veterinaria, pero estudié agronomía porque era lo único disponible que me acercaba más a las ciencias biológicas”

(Entrevista 41B. Belinda M. 12 de octubre de 2016)

Estos horizontes post-magisterio son posibles para quienes cuentan con los recursos económicos de sus familias y también poseen recursos simbólicos para imaginarlos, trazarlos y construirlos. Es decir, pueden reconducir su trayectoria laboral y profesional porque tienen un margen de decisión a partir de su posición social de origen.

La segunda ruta de desvinculación profesional docente está asociada principalmente a quienes han estudiado en escuelas normales rurales/bilingües o privadas periféricas. Este camino remite a la inserción en empleos de baja calificación -trabajo agrícola, actividades de subsistencia, seguridad pública o privada-:

“Antes de graduarme, me dedicaba a tejer y cuando me gradué me quedé en lo mismo. Entonces me preocupé porque estaba graduado y no tenía un trabajo en algo que sea profesional. Empecé a ingresar papelería por todas partes. Después de eso no me salió la oportunidad de trabajar como maestro y pensé que cualquier trabajo que saliera estaría bien, con que ganara [dinero] (...) Me salió trabajo en un banco, pero de conserje (...) Había ingresado papelería a la policía [nacional civil], me llamaron a hacer los exámenes, la primera vez no gané sino hasta la segunda. No me quedaba otra opción, no mucho me gustaba porque yo era maestro (...)”*

*Fuerza de seguridad pública¹⁶⁶

(Entrevista 47B. Andrés D. 28 de noviembre de 2016)

¹⁶⁶ Según datos de la Dirección de Personal del Ministerio de Gobernación, para el año 2017, 6,394 agentes de la Policía Nacional Civil contaban con el título de Maestros(as) de Educación Primaria -equivale al 21.52% de la fuerza policial-. De este grupo, más de la mitad ingresaron a la institución entre 2012 y 2016. Su perfil es altamente masculinizado pues el 81% son hombres (Resolución Solicitud de acceso a la información pública 71-2017).

Estos escenarios de desvinculación profesional y de inserción laboral de baja calificación genera frustración en quienes provienen de sectores históricamente excluidos que han depositado en la adquisición de credenciales educativas sus expectativas de movilidad social y mejora de condiciones de vida. En este tipo de casos, con frecuencia se trata sujetos pioneros pues son las primeras personas que en su familia han accedido a un título de nivel medio, que además designa una profesión que en sus contextos de origen -rurales y pobres- sigue representando prestigio social:

“Vamos a sacar papas, nos pagan 50 quetzales por día. Entonces digo yo:

-¿Por qué me gradué? ¿Para qué estudié si estoy aquí en el campo?, me desespero. He buscado otros trabajos. Me ofrecieron en una tienda y panadería [el mismo local]. No tenía nada que ver con lo que estudié. Era de las siete de la mañana a las ocho de la noche, tenía que trabajar la semana completa. Me pagaban 500 [quetzales] al mes (...) Ha sido un poquito decepcionante. Mi meta es conseguir un trabajo fijo [como maestra], si este año no encuentro, pienso sacar una visa para ir a trabajar allá [Estados Unidos]”*

**Aproximadamente USD67*

(Entrevista 2B. Karla L. 11 de agosto de 2018)

Estos escenarios extremos o polares son muestra de que para las generaciones más jóvenes de maestros(as) de primaria, la búsqueda de alternativas está cifrada en un código distinto al del empleo protegido y los derechos laborales, que además remarca las desigualdades. Unos buscarán ser profesionales universitarios y/o desarrollar emprendimientos, mientras otros luchan por subsistir. En ambas situaciones la exclusión del Magisterial convierte a la Ciudadanía Laboral en algo inaccesible e incluso desaparece de sus horizontes y aspiraciones. Su proyecto profesional se enfocará en garantizar su empleabilidad, aun si esto significa aceptar la precariedad y el riesgo.

Conclusiones del capítulo

Durante el período analizado en este capítulo (2008-2016), el Campo Laboral y Profesional del Magisterio de Educación Primaria se caracterizó por una paradoja. Por un lado, miles de docentes, que desde el período anterior (1996-2007) laboraban en condiciones de precariedad, lograron

ingresar al empleo público protegido a partir de distintas luchas y acción colectiva. Por otra parte, como consecuencia de la contracción del ritmo de crecimiento en las oportunidades de inserción laboral docente y la imposición de nuevas barreras a la profesión, miles de jóvenes maestros(as) y potenciales aspirantes al título fueron excluidos(as) del Magisterial y la Ciudadanía Laboral en este. Cuatro fueron las principales pugnas o disputas que, situadas en distintos niveles, configuraron al Profesional del Magisterio y en las que se expresan estas contradicciones.

La primera de estas disputas es de orden societal y de las orientaciones generales de la acción estatal en la esfera educativa. En las etapas anteriores, con algunos matices, los gobiernos habían sido constantes en la forma de llevar adelante una de las principales políticas educativas desde la década de los ochenta -la expansión de cobertura escolar en primaria-, mismas que implicaron el incremento de las oportunidades de inserción para docentes, pero a la vez profundizaron la precariedad laboral como rasgo distintivo del Profesional del Magisterio. A diferencia, en esta etapa se observan dos tendencias que a su vez expresan dos proyectos políticos. Por un lado, un gobierno que procuró continuar la línea de ampliación de cobertura escolar, pero por la vía del fortalecimiento de la educación pública -Colom durante el período 2008 a 2012-. A partir de estas orientaciones creó las condiciones para la inclusión de un amplio contingente de docentes precarizados(as) al empleo protegido. Por el otro lado, un gobierno que detuvo y contrajo el crecimiento del sector público de educación -Pérez Molina 2012 a 2015-, cuyo efecto en el Campo Magisterial fue reducir las oportunidades de inserción laboral para las generaciones más recientes de maestros(as) titulados(as).

La segunda disputa central de esta etapa fue por la mejora de las condiciones laborales en el Campo Magisterial, expresada en dos tipos de lucha. La primera, la del sindicato magisterial -STEG- especialmente enfocada en la negociación del pacto colectivo y el incremento salarial de quienes ya se encontraban en el empleo protegido. El segundo tipo de lucha fue por la inclusión en el empleo docente protegido. Es decir, si bien el primer gobierno de esta etapa generó condiciones favorables, la *desprecarización* no ocurrió de forma inercial o pacífica. Los dos principales grupos de docentes precarizados -PRONADE y contrato temporal- lucharon por mejorar sus condiciones laborales. Para ello recorrieron un largo camino. Así transitaron de luchas cotidianas -individuales o locales-, trascendieron a formas organizadas y colectivas, se enfrentaron en distintas maneras y

momentos con la resistencia del principal sindicato docente, hasta que finalmente lograron diseñar estrategias efectivas para su propósitos -unos en alianza con el sindicato y otros por una vía más autónoma-.

La inclusión de estos grupos de docentes en el empleo público protegido -más de 26 mil- es resultado de la conjugación de su accionar con una coyuntura favorable -las políticas de fortalecimiento de servicios públicos-. La forma en que se produjo este cambio puso a prueba las barreras de ingreso al empleo protegido -las convocatorias a concurso por plazas- y dejó en evidencia que se trata de una institucionalidad maleable y cambiante, cuya efectividad depende de procesos y negociaciones políticas y no de las normas legales en sí mismas. Por otra parte, el efecto directo de este proceso fue la mejora de las condiciones laborales y la ampliación del ejercicio de los derechos de Ciudadanía Laboral en el Campo Profesional.

A pesar de que lo anterior puede ser interpretado de forma positiva, debe enfatizarse que persisten segmentos del empleo docente en los que el rasgo distintivo es la precariedad de las condiciones laborales -sector privado y contratos temporales (renglón 021)-. Esto quiere decir que el Campo Magisterial sigue siendo heterogéneo y que existen mecanismos por los cuales la precariedad laboral se redefine y reproduce. Por ejemplo, uno de los efectos indirectos del cambio en el estatus de empleo de estos(as) docentes fue el fortalecimiento del sindicato mayoritario en educación -STEG- a partir de su afiliación. Pero, otro de los efectos indirectos fue la reducción de los procedimientos de ingreso al empleo docente -con el cierre del PRONADE-, esto también ha significado la contracción de las oportunidades de inserción laboral.

La tercera disputa clave giró en torno a la credencial educativa o título habilitante para ejercer la docencia en primaria. Es decir, es una pugna por el acceso a la ocupación y que tiene antecedentes en los períodos anteriores. Durante esta etapa fue mucho más evidente la pluralidad de intereses en juego. , los principales proponentes de elevar al nivel universitario -cooperación internacional y tecnócratas- perseguían reducir el número de aspirantes a empleos docentes. Luego, apareció un tipo de actores interesados en acceder a los recursos para operativizar el cambio -las universidades-. Como tercer ángulo de este escenario estaban las comunidades normalistas -especialmente estudiantes- cuya preocupación estaba cifrada en torno a la validez del título de nivel medio, las

posibilidades de acceder a la titulación para las nuevas generaciones y a cómo todo esto se traduciría en términos de sus posibilidades de inserción laboral a futuro. La disputa terminó en enfrentamiento violento y en el resultado desfavorable para las comunidades normalistas. De manera inmediata, docentes y estudiantes que vivieron períodos de encarcelamiento. Luego, la imposición del cambio en la titulación.

El cambio en el título -de Magisterio a Profesorado- y en el nivel de titulación -de medio a universitario- ha tenido varios efectos. El más evidente ha sido la reducción de la matrícula en la carrera que conduciría al ejercicio docente en primaria. En relación con ello, otro cambio importante ha sido la transformación de las alternativas formativas en el nivel medio. Por su parte, los colegios privados renunciaron a ofrecer el bachillerato con orientación en educación. En tanto las escuelas normales públicas, buscan estrategias para diversificar y ampliar las opciones de formación complementarias al bachillerato con orientación en educación -que están obligadas a ofrecer-, cuestión que también se relaciona con la preocupación por el deterioro de las condiciones laborales e ingresos del personal docente de estas. En el largo plazo, tendría como consecuencia la reducción del contingente de aspirantes a los empleos docentes, reafirmando los procesos de clausura en el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria.

La cuarta pugna se sitúa a nivel intragremial. Durante esta etapa, el sindicato docente mayoritario -STEG- transitó de la confrontación con otras expresiones de organización docentes a un momento en que las subsumió y esto trajo el fortalecimiento numérico, pero conllevó otras complejidades. Así, se produjo un cambio en la estructura organizativa y en las formas de toma de decisión. A la vez se consolidó la hegemonía de una corriente que ha privilegiado las relaciones de colaboración y alianza con los gobiernos -indistintamente de las orientaciones de sus políticas- antes que la crítica y confrontación para la consecución de sus objetivos gremiales -pacto colectivo, incremento salarial, protección a la estabilidad laboral, entre otras-. Bajo su conducción, el STEG negoció y concedió apoyos a los gobiernos -a las políticas sociales del gobierno de Colom, a los cambios en la formación inicial docente y en la actualización profesional, e incluso el respaldo en las calles en el marco de crisis políticas-. Internamente, este liderazgo y las orientaciones de su conducción hicieron emerger contradicciones a partir de las cuales surgieron facciones críticas, cuyas acciones buscaron en un primer momento generar un debate interno pero que terminaron con la fractura del

sindicato y el surgimiento de expresiones que compiten con el STEG. Las consecuencias de este conflicto podrían ser la pérdida de capacidad de movilización, que la fragmentación podría mermar su fuerza y debilitar su posición en la defensa y ampliación de las bases y garantías de Ciudadanía Laboral para el gremio.

En términos generales, los procesos acontecidos durante esta última etapa han tenido como consecuencia la polarización y el cierre del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria. De un lado, quienes han accedido al empleo docente protegido y con ello a las garantías laborales disponibles en el contexto guatemalteco -estabilidad en el empleo, salario, prestaciones, seguridad social, derecho de organización, jubilación-, pero que debido a la debilidad institucional están en permanente acecho. Luego se encuentra un amplio contingente que queda excluido del Campo Profesional del Magisterio, del empleo docente y del ejercicio de derechos laborales. Se trata entonces de una forma de ciudadanía laboral selectiva y frágil.

CONCLUSIONES GENERALES

En esta investigación he partido de la premisa analítico de que aquello que acontece en los mercados laborales está vinculado con el carácter del Estado y su acción. Particularmente en lo que respecta a la docencia, en este caso al Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala, esto se refiere a dos cuestiones. En primera instancia, a su rol como autoridad y agente regulador de la esfera educativa, de relaciones laborales y de reconocimiento e imposición de barreras de acceso a las ocupaciones/profesiones. En segunda instancia, porque históricamente ha constituido el principal empleador de maestros y maestras especializados(as) en este nivel. Los hallazgos de este estudio confirman lo anterior, pero indican que se trata de un vínculo sumamente complejo y que en ocasiones tiene resultados no previstos. Conviene examinar este argumento por partes.

La pregunta central que intenté responder es acerca de cómo los procesos de transformación del Estado en el marco de las Políticas de Ajuste (1996-2016) han reconfigurado el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala y el ejercicio de la Ciudadanía Laboral a partir de éste. Para profundizar en la indagación, era necesario conocer los rasgos de la acción estatal en cuanto a las políticas educativas y las relaciones laborales del Estado guatemalteco durante este período, así como la acción del gremio docente frente a los procesos de reconfiguración del Campo Magisterial y las luchas por en torno a la ampliación o contracción de la Ciudadanía Laboral en éste.

A manera de hipótesis o respuestas preliminares planteo que, a partir de ese momento que modificó el carácter de la acción estatal, el Campo del Magisterio de Educación Primaria experimentaría una reducción de las oportunidades de inserción laboral, dispersión y multiplicación de los procedimientos de acceso y permanencia en el empleo docente y el deterioro diferenciado de las condiciones laborales. Lo anterior redundaría en un Campo Profesional segmentado y heterogéneo en el que el ejercicio de la Ciudadanía Laboral tiende a debilitarse. Esto sería resultado de la confluencia de la acción e intereses entre agentes estatales y las principales organizaciones y expresiones sindicales del Magisterio.

Los resultados muestran que las hipótesis iniciales son parcialmente correctas. En primer lugar, porque durante el período analizado en esta investigación (1985-2016), en algunos momentos estas tendencias hacia el cierre y la precarización laboral han podido ser revertidas por efecto de un conjunto de acciones y luchas entre distintos actores que participan de las dinámicas de este Campo Magisterial. En segundo lugar, porque estas pautas no siempre han confluído en el mismo sentido, en términos de la configuración de este Campo Profesional y en las posibilidades de ejercicio de la Ciudadanía Laboral en éste.

Lo que ha ocurrido es un proceso complejo y no lineal de transformación. Para comprender esta afirmación es necesario revisar, a la luz de la evidencia recopilada, cuáles de los rasgos del Campo Magisterial se han modificado y cuáles otros han tenido continuidad a través del tiempo en términos de las oportunidades de inserción laboral, procedimientos de ingreso y permanencia a los puestos docentes, barreras de acceso a la ocupación/profesión y ejercicio de Ciudadanía Laboral. Para ello también es necesario hacer un recuento del comportamiento de los actores que permita comprender cómo ello reconfiguró al Campo del Magisterio de Educación Primaria.

Así, con las políticas educativas impulsadas en el contexto señalado, particularmente la descentralización administrativa y la ampliación de cobertura escolar, lo que se produjo fue una expansión de las oportunidades de inserción laboral para el Magisterio de Educación Primaria a partir de la década de los noventa. Esto es un asunto inédito y sumamente relevante para la configuración del Campo Magisterial porque está relacionado con las probabilidades de vinculación y desvinculación profesional, sobre ello conviene recapitular.

Es preciso recordar que la desvinculación profesional ha sido un rasgo característico del Campo del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala desde sus inicios como profesión de Estado en el siglo XIX. Sin embargo, durante el período liberal oligárquico ésta respondió al desinterés de quienes teniendo el título no deseaban laborar en un empleo con baja remuneración y sometidos al control autoritario estatal, es decir que era voluntaria. A partir de la segunda mitad del siglo XX y con el cambio en la orientación del Estado hacia el interés público y nacional, el empleo docente se tornó atractivo por las condiciones de protección que llegó a ofrecer, pero era insuficiente para absorber a la oferta laboral de maestros(as). Desde entonces la desvinculación profesional no

voluntaria se fue incrementando a través del tiempo en tanto fue creciendo el contingente de titulados(as). Entonces, lo que ocurrió con las políticas de ampliación de cobertura escolar iniciados en la década de los noventa del siglo XX, en el contexto del Ajuste, rompió con esa inercia y permitió la incorporación a puestos de miles de maestros y maestras de primaria que en períodos previos no habrían conseguido insertarse en la docencia.

Las características de la vinculación laboral en el Campo Magisterial también se han transformaron a través del tiempo. Aunque con insuficientes puestos para absorber a los(as) profesionales del magisterio de educación primaria que se titulaban, desde la Revolución de Octubre de 1944, el empleo público docente había sido sinónimo de estabilidad y garantías laborales, así como de seguridad social, pago de prestaciones y, a partir de la década de los setenta, se accedía la jubilación. Pero dadas las formas en que se ejecutó la política de cobertura educativa de los noventa, al mismo tiempo que se ampliaron las oportunidades de inserción laboral se instituyó la segmentación en el Campo Magisterial, porque se estableció la distinción entre un contingente de trabajadores(as) docentes protegidos y otros precarizados, con distintas formas de flexibilización y deslaboralización -contratos temporales (renglón 021) y PRONADE-.

Aunque debo enfatizar que la desprotección laboral en el Campo Magisterial tampoco es nueva. Desde 1961, cuando se restituyó el escalafón profesional únicamente para trabajadores docentes en el sector público, las escuelas privadas han sido escenarios propicios para la persistía y reproducción formas de vinculación entre empleadores y empleados que se asemejan al modelo latifundista -autoritarias, de intensiva explotación e incluso de apropiación del salario sin reconocimiento alguno de derechos-. No obstante, debo reconocer que los alcances de este trabajo son insuficientes para ofrecer una caracterización exhaustiva del empleo docente en el sector privado de la educación en Guatemala, es este uno de los pendientes que quedan de la investigación.

Paradójicamente, pareciera que, en la Guatemala del Ajuste Estructural, la precarización vino acompañada de mayor apertura al Campo del Magisterio de Educación Primaria y del incremento de las oportunidades de inserción laboral docente. Y, en sentido contrario, a partir de los procesos de incorporación al empleo protegido de los docentes vinculados al sector público entre 2008 y 2010, que hasta entonces se desempeñaban sin reconocimiento de derechos laborales, se produjo

una reducción de las posibilidades de incorporación profesional para los(as) graduados(as) más recientes. Es decir, la ampliación de los derechos de Ciudadanía Laboral de la que se beneficiaron algunos(as) maestros(as), significó el cierre del Campo Magisterial para sus colegas más jóvenes. Esto acentuó la desvinculación profesional como un rasgo de este Campo Profesional en los últimos años.

Otro aspecto que conviene repasar son los procedimientos de ingreso y permanencia en el empleo docente que las nuevas políticas educativas transformaron. Desde la constitución del Estado-nación guatemalteco, el acceso a los puestos de trabajo en el sector público -en la docencia y en otros rubros- se había producido a través de prácticas personalistas, de favoritismo y lealtades políticas. Hacia finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, en el marco de las reformas a la burocracia estatal, es posible afirmar que estas prácticas han pervivido en el tiempo, pero se han desplazado dentro del Campo del Magisterio de Educación Primaria. La urgencia impuesta por el discurso de la modernización y descentralización estatal trajo consigo algunas novedades que se acoplaron y conformaron los rasgos de la segmentación y precariedad laboral del mismo.

Bajo la consigna de anular la corrupción, se instituyó desde la segunda mitad de la década de los noventa un sistema de selección de orientación meritocrática para acceder a las plazas docentes en el sector público. La intencionalidad de dotar de una impronta de racionalidad burocrática y meritocracia al Campo Magisterial tiene varios antecedentes, desde los gobiernos revolucionarios de la década de los cuarenta, pasando por un gobierno golpista militar a inicios de los ochenta y los ensayos de asignación de personal docente con la participación de las comunidades educativas en la década de los noventa. La novedad consiste en que finalmente fue creada una estructura especializada y permanente con el objetivo de instituir procedimientos de acceso a las plazas docentes basados en el mérito -el Jurado Nacional de Oposición y las convocatorias a concursos-. Pero se trata de una institucionalidad parcial en varios sentidos.

En primer lugar, aplica sólo para un segmento del trabajo docente en el Campo Magisterial -el de las mejores condiciones laborales-. En segundo lugar, es maleable, porque puede modificarse por decreto y con ello queda la ventana abierta para conducirla por vías políticas y no por criterios imparciales. Esta maleabilidad jugó a favor de los docentes precarizados cuando de forma colectiva

se movilizaron para exigir su incorporación al empleo protegido. En tercer lugar, las prácticas arbitrarias que este esquema pretendía dejar atrás se trasladaron al segmento de las plazas docentes bajo contratación temporal (renglón 021). Ocurrió, por efecto de la impronta de la descentralización y externalización de los servicios educativos, que se sumaron a estas dinámicas nuevos actores como las burocracias de las direcciones departamentales del Ministerio de Educación (MINEDUC) y otros que acumulaban poder a nivel local, además de aquellos que históricamente habían utilizado las plazas como botín político -diputados especialmente-

Adicionalmente, se crearon procedimientos híbridos como el del modelo de selección de PRONADE basado en la decisión asamblearia de los COEDUCAS para nombrar a los(as) docentes que contrataban, en el que el mérito se definía por la afinidad con los actores comunitarios. El hecho de que en estos dos últimos segmentos los(as) maestros(as) no tuvieran garantizado el puesto, potenció las dinámicas de tráfico de influencias e intercambio de favores para asegurar su permanencia. Esto, en consonancia con las hipótesis iniciales, se reforzó la vulnerabilidad laboral de los segmentos precarizados.

En suma, lo que ocurrió durante el período analizado en este trabajo es que se multiplicaron y complejizaron los procedimientos de ingreso y permanencia a los puestos docentes. Así, llegaron a coexistir meritocracia -en continua redefinición- e influyentismo. Como se ha anotado con anterioridad, este nuevo e híbrido entramado en ocasiones acentuó la exclusión de la Ciudadanía Laboral y en otras facilitó su acceso.

Otro aspecto que se modificó a la luz de las nuevas políticas educativas fue el nivel en el que se otorga la credencial profesional -el título de magisterio de educación primaria- y los criterios de profesionalidad de la ocupación docente. Normativamente, la adquisición del título constituye el paso obligado para tener acceso al Campo Magisterial, pues con este se certifican las habilidades y conocimientos necesarios para ejercer la docencia. Sin embargo, en el caso de Guatemala, históricamente ha sido una barrera franqueable y maleable. Por ejemplo, desde el siglo XIX fue creado el título de magisterio de instrucción pública, que posteriormente cambió a Magisterio de Educación Primaria y surgieron nuevas especialidades orientadas a distintos niveles del sistema educativo. Sin embargo, hasta la segunda mitad siglo XX, bajo el argumento de solventar la

“escasez de maestros”, este requisito fue frecuentemente sustituido por formas de reconocimiento que otorgaban el estatuto de “maestros empíricos” a quienes no tuvieran la credencial respectiva, pero desearan ejercer la docencia. La particularidad es que estos procedimientos estaban bajo el control de autoridades gubernamentales que podían utilizarlos de forma arbitraria por fuera del sistema educativo y del esquema credencialista. Es decir, esto impedía la formación de una barrera profesional efectiva y de un Campo Profesional autónomo.

Vale señalar que la vulneración de las barreras profesionales ha persistido, pero se ha reformulado en las últimas décadas, de manera consistente ha acompañado los procesos de precarización recientes del empleo docente. El caso del PRONADE que permitía la contratación de personas tituladas en otras carreras o incluso con un menor nivel educativo es un ejemplo. Otro ejemplo es el de la inserción en escuelas del sector privado donde, dada la ausencia de controles efectivos se asigna a maestros(as) de primaria para impartir docencia en otros niveles. Sin embargo, la tendencia en los últimos años ha sido a fortalecer e incrementar las barreras y con ello impulsar una tendencia a la exclusión del Campo Magisterial.

Fue la inercia de la expansión de las alternativas educativas en el nivel medio, particularmente de la carrera de magisterio de educación primaria, la que impuso la credencial en el Campo Profesional. Vale recordar que desde la década de los sesenta la política educativa para este nivel ha sido la de fomentar las opciones privadas de servicios, cuestión que se profundizó bajo las políticas de Ajuste de finales del siglo XX. En ese marco, se produjeron una serie de resultados no previstos. En primer lugar, las opciones para adquirir el título se ampliaron y se estratificaron. En este sentido, la distinción giró no sólo en torno a la diferencia entre escuelas públicas y privadas de áreas urbanas, o de estas con las normales rurales, sino con una multitud de alternativas en los territorios locales. En segundo lugar, lo anterior modificó el perfil social y étnico del gremio magisterial y de los(as) aspirantes a plazas docentes, pues pudieron acceder a esta credencial educativa poblaciones rurales e indígenas antes excluidas de esa posibilidad. En tercer lugar, al incrementarse el número de personas certificadas para ejercer la docencia, aumentó la presión sobre este tipo de empleo. Conviene señalar que este perfil de maestros(as) fue el que accedió al Campo Magisterial en la época de expansión de las opciones de inserción laboral (1996-2007) en condiciones de precariedad.

A lo anterior se sumó el imperativo de la Reforma Educativa, proceso en el que predominó la idea de que los resultados del sistema educativo son consecuencia única y directa del trabajo docente. A partir de esta premisa y bajo la justificación de que existía un “excedente de graduados” que no lograba ser absorbido en el empleo especializado, se impulsaron cambios a la formación docente - inicial y continua-. Debe recalarse que estos eran tópicos no discutidos en Guatemala desde la década de los cuarenta, para este momento su abordaje apuntaba a restringir el acceso al Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria, pero revestidos de un discurso sobre calidad educativa.

Las propuestas de modificación a la formación inicial docente han buscado aumentar el número de años de escolarización y cambiar del nivel medio al superior para la obtención del título. Esto afectaría el acceso a la credencial a las generaciones más jóvenes de aspirantes al magisterio de educación primaria, y tendería a reducir el contingente de la fuerza de trabajo docente disponible. Por otra parte, uno de los objetivos iniciales en la implementación de los procesos de formación continua o “profesionalización” para docentes en servicio en el sector público, era ligarlos a formatos de evaluación que fueran vinculantes con respecto a la permanencia en el empleo y allanaran el camino a la flexibilización laboral.

Ambos procesos de reforma fueron motivo de disputa principalmente entre los agentes estatales, el magisterio sindicalizado, estudiantes normalistas y el empresariado propietario de colegios privados. Después de varios años de pugnas, se lograron las modificaciones. Sin embargo, sólo las reformas a la formación inicial docente se implementaron en los términos antes descritos y en última instancia fueron resultado de una imposición violenta. El asunto de la formación continua se resolvió por la vía del Programa de Desarrollo Académico y Profesional Docente (PADEP/D), en el que se otorga un título equivalente a un profesorado universitario a los(as) maestros(as) en servicio que lo cursen. Aunque no se vinculó de manera directa con la estabilidad laboral, se abrió el camino para modificar el requisito de titulación para las plazas docentes y desplazar a quienes no lo hayan obtenido en el nivel superior. Esto último no ha ocurrido aún, pero los indicios apuntan hacia ese cambio.

En términos generales, las improntas históricas del Estado guatemalteco confluyeron con la implementación de las políticas de Ajuste y generaron una serie de procesos paradójicos y aparentemente contradictorios de ampliación y contracción del Campo Magisterial. El resultado, al momento final de este análisis, no fue únicamente la segmentación y heterogeneidad, sino la polarización entre quienes estando dentro del empleo docente gozan de garantías laborales y una generación de maestros(as) jóvenes que ve desvanecerse su aspiración de ejercer la docencia, es decir que quedan doblemente excluidos(as) del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria y del ejercicio de Ciudadanía Laboral en éste. No obstante, debe recordarse que este escenario pesimista puede ser modificado en coyunturas históricas posteriores.

Precisamente, la complejidad descrita es inteligible si se asume que la configuración del Campo Profesional y la Ciudadanía laboral ha sido resultado de correlaciones de poder entre los actores que participan de su dinámica. Por ello es importante hacer un recuento de cuáles son las características constantes en su comportamiento y relaciones, cuáles han sido sus variaciones y a qué responden.

Así, considerando que la acción estatal es resultado de una pluralidad de intereses y relaciones, las políticas que ha implementado el Estado guatemalteco en el contexto del Ajuste han marcado la pauta para la inclusión o exclusión del Campo Magisterial y el acceso a la Ciudadanía Laboral. Cuando los gobiernos necesitaron ampliar la cobertura escolar (1996-2008), hicieron crecer las oportunidades de inserción en el empleo docente, pero lo hicieron bajo formatos de precariedad y flexibilización laboral porque esto les permitía cumplir con la directriz de restricción del gasto, continuar con el formato de externalización de servicios que involucraba a actores interesados en los negocios con el Estado y tampoco había actores colectivos que representaran una oposición efectiva. Lo anterior se modificó cuando asumió un gobierno que optó por privilegiar la expansión del gasto público en políticas sociales (2008-2012), necesitó del gremio magisterial para ejecutarlas y la organización gremial se había fortalecido en varios frentes para exigir la inclusión en el empleo protegido con acceso a derechos de Ciudadanía Laboral de amplios contingentes de docentes precarizados.

Durante el período analizado (1985-2016), la actitud de los agentes estatales varió entre una más dialógica y otra de imposición, dependiendo de cuál fuera la coalición o sectores que estuvieron al frente de cada gobierno y su relación con otros actores del Campo Magisterial. Por ejemplo, las pretensiones de mejoras salariales o de condiciones de laborales fueron contestadas con una férrea negativa, incluso con represión y coacción administrativa cuando las gestiones gubernamentales estuvieron caracterizadas por orientaciones antisindicales. Sin embargo, fueron recibidas con diálogo y negociación cuando los distintos gobiernos, con una orientación pragmática, necesitaron del beneplácito del magisterio organizado por razones de gobernabilidad.

Luego, desde la segunda mitad de la década de los noventa todos los gobiernos han tenido la intención de incrementar las barreras para ingresar a la ocupación docente y realizar cambios en la adquisición de la credencial, en parte por las exigencias de los principales organismos de cooperación internacional para hacer avanzar la Reforma Educativa, pero se han enfrentado con escenarios de oposición de distinta complejidad. Propusieron espacios de diálogo o recularon en sus decisiones cuando en los frentes que resistían a las modificaciones estaba la presencia de un sindicato fortalecido -el STEG de finales de los noventa e inicios del siglo XXI-. Cuando éste último dejó de oponerse, porque había negociado y participado de las decisiones, un gobierno dirigido por actores de origen militar impuso las reformas a la formación inicial docente usando medidas represivas y coacción administrativa hacia estudiantes normalistas.

El rol de los actores colectivos magisteriales es una pieza clave para comprender los cambios en las orientaciones que tomó el Campo Magisterial durante las últimas décadas. De central importancia ha sido la evolución del Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG) que ha llegado a constituirse en la principal representación sindical de los trabajadores docentes en el país. Al inicio del período analizado (1985-1995), este aparece como un actor colectivo en recuperación después de décadas de persecución y represión estatal durante la etapa contrainsurgente del Estado, también de una polarización intragremial que respondía a las distintas facciones político-ideológicas en su interior. En sus primeras movilizaciones conservaba la impronta de las alianzas populares que había tejido con otros movimientos sociales y enarboló causas que iban más allá de las demandas gremiales.

El STEG dio un salto cualitativo cuando su dirigencia comprendió que el Estado guatemalteco había cambiado. Así es que del mismo modo que éste había transitado de la represión directa a la coacción administrativa -por tanto, revestida de legalidad-, el sindicato necesitaba enfrentarse a su empleador con nuevas herramientas y desde una posición de negociación. Además, cuando las distintas corrientes políticas internas llegaron a acuerdos para compartir la dirección y centraron su trabajo organizativo en la consecución de mejoras salariales y laborales, entonces la organización se fortaleció con la adhesión de miles de nuevos miembros. Pero debe recordarse que esta labor sindical ha beneficiado únicamente al magisterio en servicio en el sector público, particularmente quienes están en las plazas permanentes y legalmente tienen el derecho de sindicalizarse -un aspecto central de la Ciudadanía Laboral-.

No obstante, lo anterior tuvo una implicación en el carácter de la acción sindical, planteo que el STEG se “gremializó”, con esto me refiero a que dejó de tejer vínculos con otros sectores sociales y de trabajadores, incluyendo el contingente de docentes precarizados que fue creciendo paulatinamente desde la segunda mitad de la década de los noventa hasta la primera década del siglo XXI. Esta es quizá la principal razón por la que el mayor sindicato magisterial del país pareciera ser partícipe de las medidas y los procesos que han tendido al cierre y la exclusión en el Campo Magisterial y de las posibilidades de ejercicio de Ciudadanía Laboral.

Es decir, aquello que fortaleció al sindicalismo magisterial a inicios del siglo XXI, lo circunscribió a un rango de acción muy acotado y lo centró en una dinámica autorreferencial que en el largo plazo derivó en un nuevo quiebre interno que podría fragmentar la organización y debilitar su capacidad de defender los logros de Ciudadanía Laboral o impulsar su profundización. Y es que la ausencia o debilidad de actores colectivos no es un asunto menor en el Campo Magisterial. Cuando el propio STEG estuvo disminuido en las huelgas de 1985 y 1989 no consiguió el cumplimiento de sus demandas. Y los docentes precarizados lograron su objetivo de ser incluidos en el empleo protegido en 2008 y 2010 hasta que constituyeron una fuerza organizativa capaz de hacer contrapeso al gobierno y al propio STEG para poder negociar.

Y es que, a escala individual, los(as) maestros(as) de educación primaria de distintas generaciones han enfrentado las condiciones del Campo Magisterial en diferentes momentos históricos con

estrategias de adaptación, incluso aceptando la precariedad a cambio de lograr mínimamente su inserción laboral. La impugnación de su situación en el Campo Magisterial ha sido posible cuando han colectivizado su descontento y demandas. Esto fue así con la conformación del Sindicato de Trabajadores del Magisterio de Guatemala (SITRAMAGUA) formado por docentes bajo contratación temporal (renglón 021), también con el movimiento de docentes de PRONADE cuando lo convirtieron en uno de carácter nacional. Incluso las resistencias al cambio en la credencial profesional en 2006 y 2012, por parte de los estudiantes de las escuelas normales puede comprenderse en esta clave de acción colectiva, aunque al final no hayan tenido éxito.

En conclusión, los múltiples procesos que se derivaron de las políticas educativas en el contexto del Ajuste Estructural en Guatemala configuraron un entramado complejo de relaciones que impulsó cambios en el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria, en algunas coyunturas hacia su expansión y apertura, en otras indujo al cierre. En este sentido, es clave enfatizar el rol que el sindicalismo docente -particularmente el STEG- ha tenido como promotor y defensor de las barreras de ingreso al Campo Magisterial. En tanto actor colectivo, su comportamiento, en este contexto, concuerda con el planteamiento de varios autores (Collins, 1979; Dubar & Tripier, 1998; Parkin, 1979; Murphy, 1988) cuando señalan que los grupos profesionales al reclamar el monopolio sobre el conocimiento especializado y la instauración de férreas barreras para el ejercicio de una ocupación están buscando preservar y acaparar las prerrogativas que se derivan de ésta -salarios, ingresos, estatus, derechos-.

En virtud de lo anterior, sostengo con esta investigación que aquello que está en juego y define la configuración del Campo Magisterial en Guatemala es la disputa por la Ciudadanía Laboral. Con esto quiero decir que, durante el período analizado (1985-1996), las acciones individuales y colectivas de los(as) maestros(as) en situación de precariedad -incluso las de los estudiantes normalistas- han apuntado de manera directa a ampliar las oportunidades de inserción profesional docente con la expectativa de conseguir la cobertura de derechos laborales existentes. En tanto el rol de los agentes estatales, el sindicato mayoritario -STEG- y otros actores clave de la política educativa -organismos internacionales, empresariado y universidades-, de manera directa o indirecta ha acotado estas intenciones e inclusive en algunas coyunturas ha coadyuvado al declive de las garantías laborales en el Campo Magisterial.

A pesar de que históricamente el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria ha representado el paradigma de la Ciudadanía Laboral en Guatemala, se trata de una versión limitada de derechos laborales si se la compara con aquellos contextos en los que surgió -la Europa de posguerra en la segunda mitad del siglo XX-. Afirmo que es acotada porque los garantías que la constituyen son básicas -salario, estabilidad en el empleo, seguridad social (salud y previsión), jubilación y sindicalización-, en contraste con versiones más robustas de Estado de Bienestar en las que se contemplan otros derechos sociales -vivienda, cuidados- y contingencias como el desempleo (Esping-Andersen, 2007; Castel, 1998). Es restringida porque se ha circunscrito a cierto tipo de sujetos laborales. En el caso de Guatemala, esto se refiere especialmente a los trabajadores estatales, entre los que se encontraban -hasta mediados de la década de los ochenta del siglo XX- los(as) docentes en servicio en el sector público. Esto último se modificó y delimitó aún más con la flexibilización laboral introducida en el Estado a partir del Ajuste, tal como se ha señalado antes.

Además, se ha tratado de una Ciudadanía Laboral tutelada. Después de la contrarrevolución y la instauración de gobiernos militares y contrainsurgentes (1954-1985), la restitución de los derechos laborales además de ser parcial -especialmente orientada a empleados públicos- cumplió la función de generar lealtad política de estos sujetos laborales al régimen, tal como lo ha señalado Roberts (1996) para otros casos de América Latina. Un ejemplo claro de esto fue el intento de generar una política especial de vivienda para el magisterio en la década de los setenta (ver acápite c. en apartado 4.3 del capítulo 4). Considero que ese espíritu instrumental ha pervivido en los procesos recientes de ampliación de derechos laborales para el magisterio, en los que la inclusión en el empleo protegido ha sido la moneda de canje que los gobiernos entre 2008 y 2015 utilizaron a cambio de contar con el respaldo político del gremio.

Por todo lo señalado anteriormente, afirmo que estamos ante una Ciudadanía Laboral frágil. Los logros en materia de derechos laborales para el magisterio están continuamente amenazados porque la institucionalidad que debería sostenerlos depende de intercambios y negociaciones entre actores particulares en coyunturas específicas. Tampoco existe un arreglo social amplio y sostenido que permita su universalización. El Estado guatemalteco, que normativamente es el garante de estos derechos, a través de distintos gobiernos incluso ha promovido su incumplimiento.

En última instancia en la sociedad guatemalteca se ha producido una inercia histórica que tiende a negar derechos en todas las dimensiones, incluidos los laborales. Esto ha sido palpable en las formas que han cobrado los procesos de precarización en el empleo docente. De forma semejante a lo que ha ocurrido en otros ámbitos laborales en el país, en los segmentos precarizados del magisterio se han conjugado prácticas contemporáneas como la deslaboralización -ausencia de contrato laboral- con la reformulación de un modelo autoritario de relaciones laborales en el que los trabajadores han estado desempoderados y sometidos a la voluntad del empleador.

En ese marco, el caso de precarización laboral en el Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria se torna significativo para comprender el devenir de las relaciones laborales en Guatemala y sus implicaciones sociales. Partiendo de reconocer las limitaciones de la Ciudadanía Laboral, pero también que en el Campo Magisterial se ha producido una de las versiones más completas y plausibles de ésta en este contexto. Al observar a quienes históricamente han tenido mayores posibilidades de inclusión laboral e identificar que, en las últimas décadas (1985-2016), han tenido que enfrentar el deterioro en las condiciones del empleo docente, acompañado de procesos pendulares de ampliación y reducción de las oportunidades de inserción laboral, cuestiones que además coadyuvaron a la segmentación y heterogeneidad intraocupacional. Considero que lo ocurrido puede ser interpretado como un indicativo de la profundización de la exclusión de la Ciudadanía Laboral en el conjunto de la fuerza de trabajo en el país.

En términos teóricos, recurrí al concepto de Ciudadanía Laboral porque me permitió comprender el escenario contemporáneo de la precariedad y exclusión laboral en Guatemala. Es decir, el análisis no debiera consistir en simplemente identificar la presencia o ausencia de derechos laborales. Y es que, por sus orígenes y aplicaciones más comunes, este concepto tiende a ser normativo y prescriptivo. Teniendo en cuenta las principales críticas y discusiones que se han suscitado al respecto, así como los aportes de los estudios de ciudadanía, considero que la aplicación de esta categoría al análisis sociológico implica:

- a) Cuestionar el supuesto de universalidad y considerarla un instrumento de inclusión y exclusión, por tanto, observar las correlaciones de poder que dan lugar a determinados esquemas de Ciudadanía Laboral

- b) Reconstruir los procesos sociales que permitan identificar las condiciones, los actores y factores involucrados en la producción de distintas configuraciones de Ciudadanía Laboral
- c) Asumirla como una categoría de conflicto que está permanentemente en disputa
- d) Caracterizar los alcances y limitaciones, los contenidos, sujetos incluidos y las instituciones que sostienen determinadas configuraciones de Ciudadanía Laboral

Es decir, se trata de una propuesta conceptual cuya capacidad explicativa depende de incorporar una mirada sociohistórica. Se trata de contextualizar y adjetivar a la Ciudadanía Laboral. Para ello, en esta investigación asumí las herramientas del enfoque de análisis de procesos sociales (Brachet & Arteaga, 2011). Esto implicó observar a través de distintas coyunturas el comportamiento del Estado guatemalteco, los actores colectivos y las pugnas en torno a los derechos laborales. El principal reto que enfrenté al optar por esta estrategia analítica fue incorporar con pertinencia la información ofrecida por las distintas fuentes -relatos biográficos, fuentes documentales, entrevistas a informantes clave-, vigilando que la descripción de los datos estuviera en función de esta reconstrucción.

El legado de este ejercicio de investigación han sido nuevas preguntas e inquietudes. En primer lugar, con relación al caso particular del Campo Profesional y Laboral del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala, identifiqué que han quedado temas pendientes de profundizar. Uno de estos tópicos está relacionado con el sindicalismo docente. Propongo que ahondar en el conocimiento sobre éste, y en las explicaciones sobre su singular fortalecimiento en un contexto antisindical como ha el ajuste, constituye una ventana para comprender el devenir del movimiento sindical guatemalteco en general, cuestión que cobra importancia en tanto los sindicatos son actores clave en las luchas por la ampliación y defensa de los derechos de Ciudadanía Laboral.

Un aspecto que abordé sucintamente a lo largo de los capítulos, pero que amerita mayor investigación, es la segmentación en el empleo docente en el sector privado de la educación en Guatemala. Por ahora, sostengo la hipótesis de que en las escuelas privadas en el nivel primario de educación predomina la precariedad y vulnerabilidad laboral, además que estas condiciones desfavorables datan de períodos anteriores al Ajuste. Sin embargo, asumo que existen espacios de

inserción laboral docente que cumplen con la mayor parte de las garantías de Ciudadanía Laboral. En este sentido, correspondería formularse preguntas en torno a cuáles son las condiciones y relaciones que dan lugar a este tipo de empleos y cuáles son sus características. Pienso que realizar esta indagación me permitiría precisar el análisis de la desigualdad dentro del Campo Profesional del Magisterio de Educación Primaria y su relación con la estructura de la sociedad guatemalteca.

En segundo lugar, identifico un reto metodológico clave: retomar el análisis biográfico de los relatos de vida de maestros y maestras. Por limitaciones de tiempo, esto no formó parte de la presentación de resultados de tesis, pero fue un elemento estructurante en la definición de la estrategia de indagación. Al respecto, me posiciono y afirmo que el enfoque de análisis de procesos sociales no sustituye a la perspectiva biográfica, pero pueden complementarse. En este sentido, me interesa volver a las entrevistas sobre trayectorias educativas y laborales para profundizar en los aspectos subjetivos y de experiencia, en las valoraciones que sobre la profesión y los derechos laborales tienen los sujetos. También para construir perfiles generacionales de la experiencia de los(as) docentes en el Campo Magisterial y frente a la precarización, que ahora estarán mejor informados y serán más dinámicos. Asimismo, pienso que este acercamiento sería muy útil para analizar el fenómeno de la desvinculación profesional a través de distintos momentos del país y del Campo Magisterial y comprender sus implicaciones para las dinámicas laborales del país.

En tercer lugar, pienso que es necesario aplicar la propuesta teórico-conceptual a otros casos -en el empleo docente, pero también en otros ámbitos laborales- en los que se estén produciendo o se hayan producido procesos de deterioro de los derechos laborales en América Latina y otras regiones. Para ello debe retomarse una de las premisas del enfoque de análisis de los procesos sociales: un mismo tipo de proceso tiene distintos resultados porque en cada contexto se produce una concatenación singular de factores.

Referencias

Abbott, A. (1988): *The System of Professions: An Essay on the División of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Abbott, A. (1993) "Sociology of Work and Occupations", *Annual Review of Sociology*, 19:187-209.

Abbott, Andrew. (2001a). Chapter Eight. On the Concept of Turning Point. En *Time Matters. On theory and method* (pp. 240–260). Chicago & London: The University of Chicago Press.

Abbott, Andrew. (2001b). Chapter one. Transcending General Linear Reality (pp. 37–63). Chicago & London: The University of Chicago Press.

Adams, Richard. (1995). *Etnicidad en el ejército de la Guatemala liberal (1870-1915)*. Cuaderno de Debate No. 30. Guatemala: FLACSO.

Akú Ramírez, Marielos. (2011). *Entre la improvisación y la planificación: políticas de formación de maestros de primaria en Guatemala y El Salvador*. (Maestría). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica Guatemala, Guatemala.

Albizures, Miguel Ángel. (2011). *El movimiento sindical. Lucha, represión y reactivación. Recuperando la memoria histórica. 1974-1983*. Guatemala: SEPAZ.

Alford, Robert. (1998). The Constructions of Arguments. En *The Craft of Inquiry. Theories, Methods, Evidence* (pp. 32–53). New York: Oxford University Press.

Alliaud, Andrea. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.

Álvarez Aragón, Virgilio. (2009a). *A pesar de todo optimistas. Adolescentes y la formación de maestros*. Guatemala: FLACSO.

Álvarez Aragón, Virgilio. (2009b). El movimiento magisterial y la reforma educativa en Guatemala en los contextos del conflicto armado interno y el post conflicto. En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado a partir de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862>.

Álvarez Aragón, Virgilio. (2004a). *A favor y en contra. Periodismo impreso, movimiento magisterial y educación*. Guatemala: FLACSO.

Álvarez Aragón, Virgilio. (2004b). *Ilusiones y desencantos. Situación de los docentes en Guatemala*. Guatemala: FLACSO.

Álvarez Aragón, Virgilio. (s/f). *Trayectorias de los docentes de escuelas normales y sus necesidades de formación*. Guatemala: FLACSO.

Anaya, Amalia. (2009). Magisterio y reforma educativa en Bolivia. En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>.

Aragón González, Jorge Rafael. (2018, febrero). *Factores jurídico-políticos en la Regionalización del territorio nacional. La regionalización oficial 1944-2005*. Guatemala: CEUR/USAC.

Arcia, Gustavo, & Gargiulo, Carlos. (2010). *Análisis de la fuerza laboral en educación en Honduras* (Notas técnicas No. 7). Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de www.iadb.org.

Área de Educación - FLACSO. (2013). *Informe de investigación. Necesidades de formación de los jóvenes de occidente de Guatemala* (p. 32). Guatemala: USAID.

Argueta, Alejandro. (2008) *El disfraz de la relación de trabajo en Guatemala*. Guatemala: Unión Guatemalteca de Trabajadores.

Argueta, Bienvenido. (2011). *El nacimiento del racismo en el discurso pedagógico. El Instituto Agrícola de Indígenas* (Vol. I). Guatemala: PACE-GIZ.

Arnaut Salgado, Alberto. (1989). *Las Políticas de Formación de los Profesores de Educación Primaria en el México postrevolucionario* (Cronología). México: FLACSO.

Arnaut Salgado, Alberto. (1993). *Historia de una profesión: maestros de educación primaria en México 1887-1993* (Maestría). El Colegio de México.

Arredondo, Adelina. (2009a). *Historia de normales, memoria de maestros*. (Pablos, Juan, Ed.). Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Universidad Pedagógica Nacional/Morelos.

Arredondo, Adelina. (2009b). *Historias de instituciones y de profesiones de maestros*. (Pablos, Juan, Ed.). Morelos: Universidad Autónoma del Estado de Morelos-Universidad Pedagógica Nacional/Morelos.

Arteaga García, Arnulfo. (2010). Introducción ¿por qué el trabajo y la ciudadanía? En Trabajo y ciudadanía. Una reflexión necesaria para la sociedad del siglo XXI (pp. 5–40). México, D.F.: Universidad Autónoma Metropolitana-Miguel Ángel Porrúa.

Arthurs, Harry. (1967). Developing industrial citizenship: a challenge for Canada's second century. *Canadian Bar Review*, 45(4), 786–830.

AVANCSO. (2013). Ordenar, vigilar, perseguir y castigar: un acercamiento histórico a la institución policial en Guatemala. Cuaderno de Investigación No. 27. Guatemala: AVANCSO.

AVANCSO. (2012). *Romper las cadenas: orden finca y rebeldía campesina. El proyecto colectivo Finca La Florida*. Guatemala: AVANCSO.

AVANCSO (2001) *Regiones y zonas agrarias de Guatemala. Una visión desde la reproducción social y económica de los campesinos*. Cuadernos de Investigación No. 15. Guatemala: Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales.

AVANCSO. (1998). El Estado Guatemalteco y el Sistema Educativo Formal. En *El Estado Guatemalteco y el Sistema Educativo Formal* (Vol. 11). Guatemala: AVANCSO.

AVANCSO. (1994). *El significado de la maquila en Guatemala. Elementos para su comprensión*. Cuaderno de Investigación No. 10. Guatemala: AVANCSO.

Barbalet, Jack. (1988a). Citizenship, class inequality and resentment. En Turner, Bryan (Ed.), *Citizenship and social theory* (pp. 36–55). California: Sage publications.

Barbalet, Jack. (1988b). *Citizenship. Rights, struggle and class inequality*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Bastos, Santiago; Camus, Manuela & Pérez Sáinz, Juan Pablo. (1992). *...todito, todito es trabajo. Indígenas y empleo en Ciudad de Guatemala*. Guatemala: FLACSO.

Baumeister, E. (2007) Consideraciones sobre reforma agraria 1952-54. Documento de trabajo Proyecto CRISE-Guatemala. Guatemala: FLACSO-CRISE Oxford University.

Beck, Ulrich. (2000). *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. (Moreno Carrillo, B, Trad.). Barcelona: Paidós.

Becker, Gustavo, & Aquino Benítez, Miguel Ángel. (2009). De la cooptación a la autonomía: La búsqueda de identidad de las organizaciones docentes en el Paraguay. En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>.

Bertaux, Daniel. (1993). Los relatos de vida en el análisis social. En J. Aceves (Ed.), *Historia oral I*. México: UAM-Instituto Mora.

Birgin, Alejandra. (1999). *El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego*. Buenos Aires: Troquel, S.A.

Blanco, Emilio; Solís, Patricio & Robles, Héctor (Coord.) (2014). *Caminos desiguales. Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México*. Ciudad de México: COLMEX-INEE.

Blanco, Mercedes. (enero-junio, 2011) El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. En *Revista Latinoamericana de Población*, No. 8, Año 5, pp. 5-31.

Bottomore, Tom. (1992). Ciudadanía y clase social 40 años después (pp. 87–147). En *Ciudadanía y Clase Social*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean Claude. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.

Bourdieu, Pierre. (2003). *Cuestiones de sociología*. (E. M. Criado, Trad.) Madrid: Ediciones Istmo.

Bourdieu, Pierre & Wacquant, Loic. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, Pierre. (2002). *Las estructuras sociales de la economía*. (H. Pons, Trad.) Buenos Aires: Manantial.

Brachet-Márquez, Viviane, & Arteaga Pérez, Javier. (2011). Caminos teóricos convergentes: contienda, agencia y pacto de dominación. En *Dominación y contienda. Seis estudios de pugnas y transformaciones (1910-2010)* (pp. 69–119). México, D.F.: El Colegio de México-Centro de Estudios Sociológicos.

- Bueker, Catherine Simpson. (2009). The limits of political citizenship. *Society*, 46(5), 423–428.
- Bull, Benedict (2008). *Globalización, Estado y Privatización. Proceso político de las reformas de telecomunicaciones en Centroamérica*. San José: FLACSO-Costa Rica.
- Cameros, Diana. (2006). *Derecho a la educación: el precio que pagan las y los pobres. El modelo PRONADE en la educación rural de Guatemala*. Colectivo de Educación para Todas y Todos-ActionAid Guatemala.
- Camus, Manuela. (2000). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Guatemala: FLACSO.
- Cano Ortega, Ruth Gabriela. (1984). *La huelga magisterial de 1919 (del mayo rojo a la concepción apostólica del magisterio)*. Universidad Nacional Autónoma de México - Facultad de Filosofía y Letras, México, D.F.
- Casaus Arzú, Marta Elena. (1992). *Guatemala: Linaje y racismo*. San José, Costa Rica: FLACSO.
- Castel, Robert. (1998). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del asalariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Castel, Robert. (2004). *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* (Ackerman, Viviana, Trad.). Buenos Aires: Manantial.
- Castellanos Cambranes, Julio. (1996 [1985]). *Café y campesinos en Guatemala, 1853-1897*. Madrid: Catriel, D.L.
- Castelló, Rosa Vera. (1980). Reformas a la educación normal durante el sexenio 1970-1976 (Vol. I, pp. 101–129). Presentado en Simposio sobre el magisterio nacional, México: Centro de Investigaciones Superiores del INAH.
- Castillo, Dídimo. (2009). La problemática de la calidad del empleo. Conceptos y orientaciones analíticas. En *Los nuevos trabajadores precarios* (pp. 21–73). México, D.F.: UAEM-Miguel Ángel Porrúa.
- CEPAL (2012) “Estructura productiva” y “Trabajo, empleo e institucionalidad laboral. Exclusiones persistentes y desigualdades convergentes”. En: *Eslabones de la desigualdad. Heterogeneidad estructural, empleo y protección social* (pp. 31-94). Santiago de Chile: CEPAL.
- Chandler, David. (2003). New rights for old? Cosmopolitan citizenship and the critique of state sovereignty. *Political Studies*, 51, 332–349.
- Chew Sandoval, Germán. (1988). *Estado del arte sobre la formación de maestros en Guatemala*. Guatemala: CINDEG/URL.
- Chiroque Chunga, Sigfredo. (2007). Desafíos y perspectivas en la investigación sobre el magisterio. *Educação & Sociedade*, 28(99), 483–498.
- Colella, Leonardo, & Díaz-Salazar, Rocío. (2015). El discurso de la calidad educativa: un análisis crítico. *Educación y educadores*, 18(2), 287–303.

Collins, Randall. (1971). Functional and Conflict Theories of Educational Stratification, *American Sociological Review*, 36, 6, pp. 1002-1019.

Collins, Randall. (1979), *The Credential Society. An historical sociology of education and stratification.* Academic Press, New York.

Corrigan, Philip. (2002). La formación del Estado. En Gilbert, Joseph & Nugent, Daniel (Eds.), *Aspectos cotidianos de la formación del estado. La revolución y la negociación del mando en el México moderno* (pp. 25–27). México, D.F.: Ediciones Era, S.A. de C.V.

Cortina, Regina. (1989). La vida profesional del maestro mexicano y su sindicato. *Estudios Sociológicos*, VII(19), 103.

Coto Monge, Rogelio (1962) *La realidad de la Alianza para el Progreso.* Turrialba: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas.

Coutu, Michel, & Murray, Gregor. (2005). Towards citizenship at work? An introduction. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 60(4), 617–630.

Cumes Simón, Aura Estela. (2014). *La “india” como “sirvienta”: servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala* (doctorado). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Ciudad de México.

Dahrendorf, Ralf. (1990). The early impact of citizenship and social class. En *Citizenship and social class* (pp. 27–45). Berkeley: University of California.

Dall, Frank, Arrién, Juan, Drooglever, Aemilius, & Fadul, Samuel. (1990). *La evaluación formativa del proyecto GUA/87/001 PNUD/UNESCO/HOLANDA* (Apoyo al Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular -SIMAC-). Guatemala: SIMAC.

de la Garza, Enrique. (2010). La construcción social del mercado de trabajo. En: *Hacia un concepto ampliado de trabajo: del concepto clásico al no clásico.* México, D.F.: Anthropos/UAM Iztapalapa.

De Soto, Hernando. (1995) ¿Por qué importa la economía informal?. En Tokman, Víctor (Comp.) *El sector informal en América Latina. Dos décadas de análisis* (pp. 275-288). México, D.: CONACULTA.

Departamento de educación-Facultad de Humanidades-Universidad Rafael Landívar. (2005). *Censo de Escuelas Normales en Guatemala 2004.* Guatemala. Recuperado de https://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/60/.../Censo_Normales.pdf.

Díaz Román, Miguel. (2011). Análisis del proceso negociador desarrollado entre representantes del gobierno de Costa Rica y los sindicatos en el marco de la Comisión de Alto Nivel Instaurada en el año 1995. *Ciencias Económicas*, 30(1), 275–292.

Díaz Zermeno, Héctor. (1997). *El origen y desarrollo de la Escuela Primaria Mexicana y su Magisterio, de la Independencia a la Revolución Mexicana.* México, D.F.: UNAM.

Donaire, Ricardo. (2009). Sobre la proletarianización de los trabajadores intelectuales: un ejercicio comparativo a partir del caso de los docentes en Argentina. En *Trabajo, empleo, calificaciones*

profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales (Vol. II). Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20160222040132/05.pdf>.

Donaire, Ricardo. (2012a). Aproximación al reclutamiento social de las docentes a partir de un análisis comparativo entre jurisdicciones: Ciudad de Buenos Aires, La Pampa y Santa Cruz. *Praxis educativa*, XVI(1), 33–45.

Donaire, Ricardo. (2012b). *Los docentes en el siglo XXI ¿empobrecidos o proletarizados?*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Dubar, Claude, & Tripier, Pierre. (1998). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.

Ducoing Watty, Patricia, & Fourtoul Ollivier, Bertha (Eds.). (2013). *Procesos de formación 2002-2011* (Vol. I). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Dunkerley, James. (2001). Guatemala desde 1930. En Bethell, Leslie (Ed.) *Historia de América Latina. Vol. 14. Centroamérica desde 1930* (pp. 54-86). Barcelona: Editorial Crítica, S.L.

Elder, Glen & Shanahan, Michael. (2006). The Life Course and Human Development. On Lerner, Richard. (Ed.) *Handbook of Child Psychology* (6th. Ed., Vol. I, pp. 665-715. Hoboken, N.J.: Wiley.

Emirbayer, Mustafa & Mische, Ann. (1998) What is agency, *American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 4, pp. 962-1023.

Equipo Área de Educación FLACSO. (2010). *La solidaridad era la base de sus vidas. En memoria de los mártires, desaparecidos y sobrevivientes del magisterio de Guatemala*. Guatemala: Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado.

Esping-Andersen, Gosta. (2007). Sociological explanations of changing income distributions. *American Behavioral Scientist*, 50(5), pp. 639–658.

Espínola, Viola, & Accioly, Ana Cristina (Eds.). (2007). *Sindicalismo docente y Reforma Educativa*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de www.iadb.org/int/drp.

Estrada, Julio Roberto. (2011). *El futuro laboral para los egresados de magisterio en Guatemala* (Informes breves de investigación No. 2). Guatemala: USAID.

Ewing, Keith. (1993). Citizen and employment. En *Rights of citizenship* (pp. 99–123). London: Mansell Publishing Ltd.

Fevre, R. (1992). Labor Market & Sociology. On *The Sociology of Labour Markets* (pp. 1-22). New York: Harvester Wheatsheaf.

Filgueira, Fernando. (2013). Los Regímenes de Bienestar en el Ocaso de la Modernización Conservadora: posibilidades y límites de la ciudadanía social en América Latina. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 22(2), pp. 17–46.

FLACSO. (2004). *Las organizaciones docentes en Guatemala: Informe Ejecutivo*. Guatemala: Basic Education and Policy Support - USAID.

Fonseca, Elizabeth. (1998). *Centroamérica: su historia*. San José, Costa Rica: FLACSO-EDUCA.

Fontoura, Joana, Gindin, Julián, & Gentili, Pablo. (2009). Los sindicatos docentes y las reformas educativas en América Latina. El caso brasileño. En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>.

Fraser, Nancy, & Gordon, Linda. (1994). Civil citizenship against social citizenship? On The ideology of contract-versus charity. On van Steenberg, Bart (Ed.). *The condition of citizenship* (pp. 90–107). California: Sage publications.

Fraser, Nancy. (1997). ¿Redistribución o reconocimiento? En *Iustitia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "post-socialista"* (pp. 17–54). Bogotá: Siglo del Hombre Editores - Universidad de Los Andes.

Fudge, Judy. (2005). After Industrial Citizenship: Market Citizenship or Citizenship at work. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 60(4), pp. 631–656.

Galván de Terrazas, Luz Elena. (1981). *Los maestros de ayer (un estudio histórico sobre el magisterio 1887-1940)*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

Galván, Luz Elena. (1980). El papel del maestro durante el porfiriato (Vol. I, pp. 3–51). Presentado en Simposio sobre el magisterio nacional, México: Centro de Investigaciones Superiores del INAH.

Gentili, Pablo, & Suárez, Daniel (Eds.). (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur. Un balance crítico*. Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/coediciones/20100823021930/19ChC2.pdf>.

Gereffi, Gary. (2006). An overview of the contemporary global labour market. On *The new offshoring of jobs and global development* (pp. 1-16). Jamaica: ILO Social Policy Lectures.

Gil Antón, Manuel. (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), pp. 303–321.

Gindin, Julián. (2011). Sindicalismo docente en América Latina. Una contribución al debate. *El Cotidiano*, (168), pp. 109–114.

Gleijeses, Piero. (2005) *La esperanza rota. La Revolución guatemalteca y Estados Unidos 1944-1954*. Guatemala: Editorial Universitaria.

Gómez, C. (2015) Apuntes Clase 6: Gobierno y políticas públicas: ¿de la gobernabilidad a la gobernanza?. Seminario virtual La comparación en ciencias sociales y el análisis de políticas públicas en América Latina y el Caribe. Cátedra Fals Borda. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Manuscrito.

González Orellana, Carlos. (2007). *Historia de la educación en Guatemala* (6a.). Guatemala: Editorial Universitaria.

González-Izás, Matilde. (2012). Transformación del Estado y territorio. Una invitación a continuar investigando. *Espacios Políticos*, V(7), pp. 31–60.

González-Izás, Matilde. (2014). *Modernización capitalista, racismo y violencia. Guatemala (1750-1930)*. México: El Colegio de México.

González-Izás, Matilde. (2014b) Territorio, formación del Estado y soberanías fragmentadas en Guatemala. En Brachet-Márquez, Viviane & Uribe Gómez, Mónica (Coords.) *Estado y Sociedad en América Latina. Acercamientos relacionales*. Ciudad de México: El Colegio de México.

González-Izás, Matilde. (2015). *Formación del Estado y disputas territoriales en el corazón del triángulo norte de Centroamérica. Siglos XIX y XX*. Serie Cuadernos de Debate No. 2. Guatemala: Editorial de Ciencias Sociales.

Gorski, Philip. (2009). Social “mechanisms” and comparative-historical sociology: a critical realist proposal. On Hedström, Peter & Wittrock, Björn (Eds.), *Frontiers of Sociology* (pp. 147–194). Boston: Brill.

Gramajo Morales, Héctor Alejandro. (1995). *De la guerra a la guerra: la difícil transición política en Guatemala*. Guatemala: Fondo de Cultura Editorial.

Granovetter, Mark (1985) Economic action and social structure. The problem of embeddedness, *American Journal of Sociology*, 91(3). Pp. 481-510.

Granovetter, Mark. (1986). The sociological and economic approaches to labor market analysis. A social structural view. On Farkas, George & England, Paula (Eds.), *Firms and Jobs: sociological and economic approaches* (pp. 187–216). New York: Plenum.

Granovetter, Mark. (1995). *Getting a job. A study of contacts and careers*. Chicago: University of Chicago Press.

Greaves, Patricia. (1980). Las relaciones SEP-SNTE (análisis de la información de la prensa durante los períodos 1964-1970 y 1970-1976) (Vol. I, pp. 53–100). Presentado en Simposio sobre el magisterio nacional, México: Centro de Investigaciones Superiores del INAH.

Gudiel Álvarez, Makrina, Quispe, Jubenal, & Vay García, Leticia. (2013). *Situación laboral de trabajadores/as agrícolas en Guatemala. Síntesis del estudio sobre las condiciones laborales de trabajadores agrícolas en las fincas*. Guatemala: Comité de Desarrollo Campesino (CODECA).

Guerra, François-Xavier. (1999). El Soberano y su reino. Reflexiones sobre la génesis del ciudadano en América Latina. En *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina* (pp. 33–61). México, D.F.: El Colegio de México-Fideicomiso de Historia de las Américas-Fondo de Cultura Económica.

Guerra-Borges, Alfredo. (2006) *Guatemala: 60 años de historia económica (1944-2004)*. Guatemala: PNUD.

Hale, Charles (2004). El protagonismo indígena, las políticas estatales y el nuevo racismo en la época del ‘indio permitido’. En *Paz y Democracia en Guatemala: desafíos pendientes* (pp. 51-66). Guatemala: MINUGUA.

Hareven, Tamara & Kanji, Masaoka (1998) Turning points and transitions: Perceptions of the life course, *Journal of Family History*, Vol.13, No. 3, pp. 271-289.

Hareven, Tamara (1994) Aging and Generational Relations: A Historical and Life Course Perspective. *Annual Review of Sociology*, Vol. 20 (1994), pp. 437-461.

Heater, Derek. (1999). *What is citizenship?* Massachusetts: Polity Press.

Hernani-Limarino, Werner, Jiménez, Wilson, & Urquiola, María Luisa. (2000). *Los maestros en Bolivia. Impacto, incentivos y desempeño*. Fundación Aru. Recuperado de <http://fundaru.org/REPEC/pdf/MaestrosBolivia.pdf>.

Hitlin, Steven & Elder, Glen. (2007). Time, Self and the Curiously Abstract Concept of Agency, *Sociological Theory*, 25:2, pp. 170-191.

Horrach Miralles, Juan Antonio. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 6, pp. 1-22.

Hurtado, Laura & Sánchez, Geisselle. (2011). *¿Qué tipo de empleo ofrecen las empresas palmeras en el municipio de Sayaxché, Petén?* Guatemala: Action Aid.

INDH. (2010). *Guatemala: hacia un Estado para el Desarrollo Humano. Informe de Desarrollo Humano 2009/2010*. Guatemala: PNUD.

Infante, Ricardo. (2011). Tendencias del grado de heterogeneidad estructural en América Latina, 1960-2008. En Infante, Ricardo. (Ed.) *El desarrollo inclusivo en América Latina y el Caribe* (pp. 65-94). Santiago de Chile: CEPAL.

Informe Nacional de Desarrollo Humano (2012) *Guatemala: ¿un país de oportunidades para la juventud?* Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011/2012. Guatemala: PNUD.

Informe Nacional de Desarrollo Humano. (2010). *Guatemala: hacia un Estado para el Desarrollo Humano. Informe de Desarrollo Humano 2009/2010*. Guatemala: PNUD.

Instituto Nacional de Estadística. (2017) *Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos 3-2017 (reporte)*. Guatemala: INE.

Instituto Nacional de Estadística. (2012) *Encuesta Nacional de Empleo e Ingresos 2012 (reporte)*. Guatemala: INE.

Instituto Nacional de Estadística (2003) *Características de la Población y de los locales de Habitación censados – Censo 2002*. Guatemala: INE.

Isin, Engin, & Turner, Bryan. (2007, febrero). Investigating citizenship: an agenda for Citizenship Studies. *Citizenship Studies*, 11(1), pp. 5-17.

Jelin, Elizabeth, & Hershberg, Eric (Eds.). (1996). *Construir la democracia: derechos humanos, ciudadanía y sociedad en América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad.

Jones, Bryn. (1996). The social constitution of labour markets, Why skills cannot be commodities. En Rosemary Crompton, Duncan Gallie y Kate Purcell (eds.) *Changing forms of employment: organizations, skills and gender*. London: Routledge.

Juárez Rodríguez, Julia Adriana, & Hernández Ponce, Manuel Alejandro. (2013). Formación y procesos sociohistóricos e institucionales: Normales y UPN. En *Procesos de formación 2002-2011* (Vol. I, pp. 205–259). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior - Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Kalleberg, Arne & Sørensen, Aage. (1979). The Sociology of Labor Markets. *Annual Review of Sociology*, 5, pp. 351-379.

Levenson, Deborah. (2007) *Sindicalistas contra el terror. Ciudad Guatemala, 1954-1985*. Guatemala: AVANCSO.

Levenson, Deborah. (2013) Jóvenes: una historia de presencias y ausencias (pp. 1-50). En *Jóvenes en Guatemala. Imágenes, discursos y contextos*. Guatemala: AVANCSO/IEH-URL.

Londoño Botero, Rocío, Sáenz Obregón, Javier, Lanziano, Carlos, Castro, Bibiana, Ariza, Vladimir, & Aguirre, Mario. (2011). *Perfil de los docentes del sector público en Bogotá*. Bogotá: IDEP.

López Girón, Carlos Enrique. (2001). *El SIMAC como una contribución u obstáculo en el mejoramiento del curriculum educativo a nivel local en el municipio de Santa Cruz del Quiché* (Licenciatura). Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

López Larrave, Mario. (1974). *Breve historia del derecho laboral guatemalteco*. Guatemala: Editorial Municipal.

López Larrave, Mario. (1976). *Breve historia del Movimiento Sindical Guatemalteco*. Guatemala: Editorial Universitaria.

López Mera, Silvio Fernando. (2014). Un análisis descriptivo al perfil de los maestros del sector educativo oficial de Medellín. *Ensayos de economía*, (44), pp. 143–174.

López Rivas, Oscar Hugo, & Cortez Sic, José Enrique. (2016). Las Escuelas Normales en Guatemala. Origen y desarrollo, crisis y situación actual. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), pp. 71–89.

López, María Margarita. (2009). Sindicalismo y educación pública en Colombia. En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>.

Loren Valcarce, Federico. (2005, julio). La sociología de los problemas públicos. Una perspectiva crítica para el estudio de las relaciones entre la sociedad y la política. *Nomádas*, 12. Recuperado a partir de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101210>.

Loyo-Brambila, Aurora. (2009). La historia reciente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de México (SNTE). En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>.

Loyo-Brambila, Aurora. (2011). La investigación sobre sindicalismo docente en América Latina: una reflexión sobre la diversidad de enfoques. *El Cotidiano*, (168), pp. 115–119.

Lucas Monteflores, Omar (2011) El anarquismo en Guatemala. El anarcosindicalismo en la Ciudad de Guatemala 1920-1932 (licenciatura). Universidad de San Carlos de Guatemala.

Mann, Michael. (1987, agosto). Ruling class strategies and citizenship. *Sociology*, 21(3), pp. 339–354.

Marshall, Thomas. (1992). Ciudadanía y clase social. En *Ciudadanía y clase social* (pp. 11–85). Buenos Aires: Editorial Losada.

Martínez, Francisco Ernesto. (2013, diciembre). La Escuela Normal Centroamericana Sor Encarnación Rosal (ENCASER) de La Antigua, Guatemala: Bodas de Oro Magisteriales. *Revista de Temas Nicaragüenses*, (68).

Martuccelli, Danilo, & de Singly, François. (2012). Las sociologías del individuo. (Soto, Hernán, Trad.). Santiago de Chile: LOM.

Maul Rivas, Hugo, & Lavarreda, Jorge. (2008). *Análisis de las remuneraciones de los docentes del sector público en Guatemala*. San Salvador: Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina.

McAdam, Doug, Tarrow, Sidney, & Tilly, Charles. (2005). *Dinámica de la contienda política*. (Quesada, Joan, Trad.). Cambridge: Cambridge University Press-Editorial Hacer, S.L.

McCleary, Rachel. (1999) *Imponiendo la democracia: las elites guatemaltecas y el fin del conflicto armado*. Guatemala: Artemis & Edinter.

Medina Melgarejo, Patricia. (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional* (1a.). México, D.F.: UPN-Miguel Ángel Porrúa.

Medina, Jorge Alberto. (2007). *La insostenible levedad del empleo: informalidad y precariedad laboral, el caso del parque “La Parroquia”*. Serie Estudios sobre Pobreza No. 6. Guatemala: FLACSO.

Menéndez, Luis Antonio. (2002). *La educación en Guatemala 1954-2000. Enfoque histórico-estadístico*. Guatemala: CJC.

Meza, Floridalma. (2013). *Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias Nacionales*. Guatemala. Santiago de Chile: PREAL–CECC/SICA–UNESCO.

MINEDUC-UNESCO-UNICEF-ACDI. (1992). *Guatemala: Plan de Acción de Educación para Todos (versión revisada para consulta)* (Proyecto UNESCO/ACDI, 525/RLA/10 - Apoyo a la Elaboración de los Planes Nacionales de Acción de Educación para Todos en el Istmo Centroamericano). San José, Costa Rica: Oficina Subregional de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá.

Montero Tirado, María del Carmen. (2007). *¿Es el trabajo docente una profesión o es la profesión docente un trabajo? Trabajo y profesión docente de los profesores de la escuela primaria pública en México*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Monzón, Samuel. (1999). *Estado y políticas públicas educativas en Guatemala (Aproximación al problema de las políticas educativas en Guatemala 1944-1980)*. Guatemala: Editorial Universitaria.

- Mora Salas, Minor. (2010). Miradas sobre la precariedad del trabajo asalariado. En *Ajuste y empleo. La precarización del trabajo asalariado en la era de la globalización* (pp. 17–47). México, D.F.: El Colegio de México.
- Mora Solano, Sindy. (2009). Desunión y distanciamiento: conflictos e interpretaciones de la Huelga del Magisterio Nacional de 1995. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, 35–36, 149–170.
- Morán Mérida, Amanda. (2009). *Las Ciudades Intermedias y el Desarrollo Regional de Guatemala* (Informe final de investigación). Guatemala: CEUR/USAC-CONCYT-SENACYT-FODECYT.
- Moreno, Elizabeth & Salvadó, Camilo. (2017). Industrias y proyectos extractivos en Guatemala. Una mirada global. Guatemala: AVANCSO-CORDAID.
- Mouffe, Chantal. (1992). Feminism, citizenship and radical democratic politics. En Butler, Judith & Scott, Joan (Eds.), *Feminist Theorize the Political*. London: Routledge.
- Mulcahy, Annie. (2014). Interacciones entre sindicatos docentes y estado. La Provincia de Buenos Aires entre 2000 y 2007. *Education Policy Analysis Archives*, 22, 1–18.
- Muñoz Armenta, Aldo. (2011). El SNTE y Nueva Alianza: del control político del magisterio a la cohabitación pragmática electoral. *El Cotidiano*, (168), 95–107.
- Muñoz Izquierdo, Carlos. (1983). Empleo en el sector educativo: personal docente en el nivel básico. En *Los maestros de educación básica: estudios de su mercado de trabajo* (pp. 7–106). México: Secretaría de Educación Pública - Centro de Estudios Educativos.
- Murillo, María Victoria. (2001). Una aproximación al estudio del sindicalismo magisterial en América Latina. *Estudios Sociológicos*, XIX(55), 129–183.
- Murphy, R. (1988) *Social Closure. The Theory of Monopolization and Exclusion*, Clarendon Press, Oxford.
- Murray, Georgina. (2005). Conflict between Liberal Economic Ideology and Citizenship at Work. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 60(4), 792–816.
- Navarro, Juan Carlos (Ed.). (2002). *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina?* Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de www.iadb.org/pub.
- Négroni, Catherine. (2012). Turning points in the life course: a narrative concept in professional bifurcations. En Hackstaff, Karla, Kupferberg, Feiwel & Négroni, Catherine (Eds.). *Biography and Turning Point in Europe and America* (pp. 41-63). Bristol: The Policy Press.
- Neilson, Brett, & Rossiter, Ned. (2008). Precarity as a Political Concept, or, Fordism as Exception. *Theory, Culture and Society*, 25(7–8), pp. 51–72.
- Núñez, Iván. (1986). *Gremios del Magisterio. Setenta años de historia. 1900-1970*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.
- Nyers, Peter. (2007, febrero). Introduction: why citizenship studies. *Citizenship Studies*, 11(1), pp. 1–4.

Oficina de Evaluación y Supervisión. (2004). *Evaluación del programa para Guatemala, 1993-2003*. Washington, D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo.

Oxhorn, Philip. (1998). Social inequality, civil society and the limits of citizenship in Latin America. Presentado en Latin American Studies Association, Chicago.

Padrón Inamorato, Mauricio, & Gandini, Luciana. (2018). Apuntes introductorios para (re)pensar los estudios sobre mercados laborales desde el enfoque de derechos. Una aproximación desde el caso mexicano. En *Trabajo y derechos en México. Nuevas afectaciones a la ciudadanía laboral* (pp. 1–34). Ciudad de México: IJ-UNAM.

Paíba Cossíos, Manuel. (1994). La situación del maestro estatal y los vaivenes de la modernización educativa. En *Ser maestro en el Perú. Reflexiones y propuestas*. Lima: Foro Educativo.

Parkin, Frank. (1979). *Marxism and Class Theory: a Bourgeois Critique*. New York: Columbia University Press.

Peck, Jamie. (1996). Structuring the labor market: A segmentation theory approach. En *Work Place. The Social Regulation of Labor Markets* (pp. 46-82). New York: The Guilford Press.

Perazza, Roxana, & Legarralde, Martín. (2009). El sindicalismo docente en la Argentina. En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>.

Pérez Ruiz, Abel. (2014). La profesionalización docente en el marco de la reforma educativa en México: sus implicaciones laborales. *El Cotidiano*, (184), pp. 113–120.

Pérez Sainz, Juan. Pablo & Mora Salas, Minor. (2009, julio-septiembre). Excedente económico y persistencia de las desigualdades en América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 71, núm. 3. pp. 411-451.

Pérez Sáinz, Juan Pablo (1996) *De la finca a la maquila. Modernización capitalista y trabajo en Centroamérica*. (1996). San José, Costa Rica: FLACSO.

Pérez Sáinz, Juan Pablo (Ed.) (2011) *Sociedades fracturadas. La exclusión social en Centroamérica*. San José, CR: FLACSO.

Pérez Sáinz, Juan Pablo, & Mora Salas, Minor. (2004, julio). De la oportunidad del empleo formal al riesgo de exclusión laboral. Desigualdades estructurales y dinámicas en los mercados latinoamericanos de trabajo. *Alteridades*, 14(28), pp. 37–49.

Pérez Sáinz, Juan Pablo, & Mora Salas, Minor. (2006, septiembre). Exclusión social, desigualdades y excedente laboral. Reflexiones analíticas sobre América Latina. *Revista Mexicana de Sociología*, 68(3), 431–465.

Pérez Sáinz, Juan Pablo, & Mora Salas, Minor. (2007). *La persistencia de la miseria en Centroamérica. Una mirada desde la exclusión social*. San José, Costa Rica: FLACSO.

Pérez Sáinz, Juan Pablo. (1998). Mercado laboral y ciudadanía social en Centroamérica. En *Ciudadanía y política social* (pp. 117–153). San José, Costa Rica: FLACSO.

Pérez Sáinz, Juan Pablo. (1998b). ¿Es necesario aún el concepto de informalidad? *Perfiles Latinoamericanos*, 13, pp. 55-71.

Pérez Sáinz, Juan Pablo. (2000). *Las cuentas pendientes de la modernización. Tendencias laborales y sus efectos sobre la integración social en el istmo centroamericano*. Hamburg: Institute für Iberoamerika-Kunde.

Pérez Sáinz, Juan Pablo. (2003). Exclusión laboral en América Latina: viejas y nuevas tendencias. *Sociología del trabajo*, 47, pp. 107-138.

Pérez Sáinz, Juan Pablo. (2005). Algunas hipótesis sobre desigualdad social y mercado de trabajo. Reflexiones desde Centroamérica. En *Desigualdad social en América Latina. Viejos problemas, nuevos debates* (pp. 45-72). San José: FLACSO.

Pérez Sáinz, Juan Pablo. (2014). *Mercados y bárbaros. La persistencia de las desigualdades de excedente en América Latina*. San José, Costa Rica: FLACSO.

Pérez, Guillermo, & Sandoval, Guillermo. (2009). Los sindicatos y la educación en América Latina. El caso chileno. En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>.

Portes, Alejandro & Benton, Lauren. (1987). Desarrollo industrial y absorción laboral: una reinterpretación, *Estudios Sociológicos*, Vol.5, Núm. 13, pp. 111-137.

PREALC. (1986). *Cambio y polarización ocupacional en Centroamérica*. San José: EDUCA-OIT.

Reséndiz, R. (2001) Biografía: procesos y nudos teórico-metodológicos. En Tarrés, María Luisa. (Ed.) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 135-170). México, D.F.: FLACSO-México, El Colegio de México & Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Roberts, Bryan. (1996). The social context of Citizenship in Latin America. *International Journal of Urban and Regional Research*, 20(1), pp. 38-65.

Roberts, Bryan. (1998). Ciudadanía y política social en Latinoamérica. En *Ciudadanía y política social* (pp. 35-70). San José, Costa Rica: FLACSO.

Roberts, Bryan. (2002). Los nuevos modelos de crecimiento y sus desafíos para los derechos sociales y la política social. En *Trabajo y ciudadanía. Integración y exclusión social en cuatro áreas metropolitanas en América Latina* (pp. 399-422). Montevideo: Cebra-Comunicación Visual.

Robles, Ana Lucía. (2007). San Bartolo Aguascalientes: el orgullo por una tradición moderna. En *Mayanización y Vida Cotidiana. Estudios de Caso* (Vol. 2, pp. 533-568). FLACSO-CIRMA.

Rodríguez González, Román, & Aldrey Vásquez, José Antonio. (2009). Planificación y ordenación territorial en Guatemala: revisión de su marco legal e institucional y propuesta para su mejora y desarrollo. En Luzón, José Luis & Cardim, Marcia, *Estudio de caso sobre planificación regional* (pp. 113-133). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Ronconi, Lucas, & Zarazaga, Rodrigo. (2015). Labor Exclusion and the Erosion of Citizenship Responsibilities. *World Development*, 74, 453–461.

Ryder, Norman. (dec., 1965) The Cohort as a Concept in the Study of Social Change. *American Sociological Review*, Vol. 30, No. 6, pp. 843-861.

Saavedra Chanduví, Jaime. (2004). V. La situación laboral de los maestros respecto de otros profesionales. Implicancias para el diseño de políticas salariales y de incentivos. En *¿Es posible mejorar la educación peruana?: evidencias y posibilidades*. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Peru/grade/20120828123532/art5.pdf>.

Sabato, Hilda (Ed.). (1999). *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*. México, D.F.: El Colegio de México-Fideicomiso de Historia de las Américas-Fondo de Cultura Económica.

Sánchez Gómez, Gonzalo. (1999). Ciudadanía sin democracia o con democracia virtual. A modo de conclusiones. En *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina* (pp. 431–444). México, D.F.: El Colegio de México-Fideicomiso de Historia de las Américas-Fondo de Cultura Económica.

Sandoval Aragón, Sergio. (2000). El posgrado para el magisterio y las nuevas formas de control magisterial. *Revista Electrónica Sinéctica*, (17), 83–91.

Segovia, Alexander. (2004). Centroamérica después del café: el fin del modelo agroexportador tradicional y el surgimiento de un nuevo modelo. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*. No. 2, Vol. I (pp. 5-38).

Sewell, William (2006) Una teoría de la estructura. Dualidad, agencia y transformación, *Arxius de Ciencies Socials*, No. 14, pp. 145-176.

Sewell, William. (2005). Three temporalities. Toward an Eventful Sociology. En *Logics of History. Social theory and social transformation* (pp. 81–123). Chicago & London: University of Chicago Press.

Shachar, Ayelet. (2014). Introduction: Citizenship and the “Right to Have Rights”. *Citizenship Studies*, 18(2), pp. 114–124.

Sieder, Rachel. (2001). Rethinking Citizenship: Reforming the Law in Postwar Guatemala. En Blom, Hansen & Stepputat, Finn (Eds.), *States of imagination. Ethnographic explorations of the postcolonial state* (pp. 203–220). Durham and London: Duke University Press.

Somers, Margaret. (2008). Theorizing citizenship rights and statelessness. En *Genealogies of citizenship. Markets, statelessness, and the right to have rights* (pp. 1–60). New York: Cambridge University Press.

Souza Renato y Víctor Tokman (1995) El sector informal y la pobreza urbana en América Latina. En Tokman, Víctor (Comp.) *El sector informal en América Latina. Dos décadas de análisis* (pp. 419-464). México, D.: CONACULTA.

Spicker, Paul; Álvarez Leguizamón, Sonia & Gordon, David (Eds.). (2009) Ajuste Estructural. En *Pobreza: un glosario internacional*. Buenos Aires: CLACSO.

Spilerman, S. (2009). How globalization has impacted Labour: A Review Essay. *European Sociological Review*, 25(1), pp. 73-86.

Standing, Guy. (2011). *The precariat. The new dangerous class*. New York: Bloomsbury Academic.

Street, Susan. (2000). Capítulo VIII. Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas. En *La ciudadanía negada. Políticas de Exclusión en la Educación y el Trabajo* (pp. 177–211). Buenos Aires: CLACSO.

Taracena Arriola, Arturo. (2002). *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1808-1944*. (Vol. I) Guatemala: Nawal Wuj-CIRMA.

Taracena Arriola, Arturo. (2004). *Etnicidad, estado y nación en Guatemala, 1944-1985* (Vol. II). Guatemala: CIRMA.

Tenti Fanfani, Emilio, & Steinberg, Cora. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: Siglo XXI Editores.

Thompson, P. (1993). Historias de vida y análisis del cambio social. En Aceves, Jorge (Ed.), *Historia oral. Parte II. Los conceptos, los métodos* (págs. 117-135). México: Instituto Mora - UAM.

Tilly, Charles & Tilly, Chris. (1998). Worlds of Work. On *Work Under Capitalism* (pp. 21-36). Boulder: Westview Press.

Tilly, Charles. (2008). Chapter 1. Method and Explanation. En *Explaining Social Processes* (pp. 2–23). London: Paradigm Publishers.

Torres-Arizmendi, Anselmo. (2009). *Los efectos de la descentralización educativa en la calidad de la educación en México. Carrera Magisterial: Nueve maestras, nueve historias*. Monterrey: Comité Regional Norte de Cooperación con la UNESCO.

Torres-Rivas, E. (1987). *Centroamérica: la democracia posible*. San José, C. R.: EDUCA-FLACSO.

Torres-Rivas, Edelberto. (2010). *El Estado de Guatemala: ¿orden con progreso?* Guatemala: PNUD.

Tovar, Teresa. (1989). *Ser maestro. Condiciones del trabajo docente en el Perú*. Lima: DESCO-UNESCO.

Trejos, María Eugenia, & Valverde, José Manuel. (1995). *Las organizaciones del magisterio frente al ajuste*. San José, Costa Rica: FLACSO.

Turner, Bryan. (1990, mayo). Outline of a theory of citizenship. *Sociology*, 24(2), 189–217.

Turner, Bryan. (1993). Contemporary problems in the theory of citizenship. En *Citizenship and social theory* (pp. 1–18). London: Sage publications.

Turner, Bryan. (1997). Citizenship studies: A general theory. *Citizenship Studies*, 1(1), 5–18.

Turner, Bryan. (1998). Status politics in contemporary society: citizenship and inequality. En *Status* (pp. 42–64). Minneapolis: Minnesota University Press.

UNESCO. (2017). *Revisión de políticas públicas del sector educación en Guatemala*. París: UNESCO.

UNESCO/OREALC. (2001). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe* (Documento de trabajo No. ED-01/PROMEDALC VII/REF.1). Comité Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Vaillant, Denise. (2009). Los sindicatos y la educación pública en Uruguay. En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>.

Valencia Calvo, Carlos Hernando. (2005). Las Escuelas Normales y la formación del magisterio en Manizales en el siglo XX. *EccoS Revista Científica*, 7(2), 451–470.

Valencia, Walter. (2010, octubre). *Historia del movimiento magisterial de Guatemala*. Cronología, Guatemala (manuscrito no publicado).

van Steenberg, Bart. (1994). The condition of citizenship: an introduction. En van Steenberg, Bart (Ed.), *The condition of citizenship* (pp. 1–9). California: Sage publications.

Vargas Salazar, Guillermo. (2009). Los sindicatos y la educación pública en América Latina: el caso costarricense. En *Sindicatos docentes y Reformas Educativas en América Latina*. Río de Janeiro: Konrad Adenauer Stiftung. Recuperado de <http://www.kas.de/sopla/es/publications/16862/>.

Vilas, Carlos. (1994). *Mercados, estados y revoluciones: Centroamérica 1950-1990*. México, D.F.: UNAM.

Villanueva Gutiérrez, Óscar Eligio. (2010). *De estudiantes a profesores. Transiciones y dilemas en la incorporación profesional*. México, D.F.: Miguel Ángel Porrúa.

Villanueva Sánchez, Pablo. (2010). Impacto de la descentralización de la educación básica y normal en México sobre el gasto en nómina magisterial de los estados, 1999-2004. *Economía Mexicana*, XIX(2), pp. 231–270.

Villasmil Prieto, Humberto. (2016). Pasado y presente del derecho laboral latinoamericano y las vicisitudes de la relación de trabajo (segunda parte). *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, 22, pp. 293–325.

Villegas Félix, Ramón. (2000). *La lucha magisterial sinaloense 1937-1938. Años de decisión*. México: Dirección de Investigación y Fomento de la Cultura Regional.

Yagenova, Simona. (2006). *Los maestros y la revolución de octubre (1944-1954). Una recuperación de la memoria histórica del Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG)*. Guatemala: Editorial de Ciencias Sociales/FLACSO.

Yagenova, Simona. (2007). *La protesta social en Guatemala: una aproximación a los actores, demandas, formas, despliegue territorial, límites y alcances. Octubre 2004-Septiembre 2006*. Cuaderno de Debate No. 4. Guatemala: FLACSO.

Yalçın Heckmann, Lale. (2011). Introduction: claiming social citizenship. *Citizenship Studies*, 15, pp. 3–4.

Young, Marion. (1989). Polity and group difference: a critique of the ideal of universal citizenship. *Ethics*, 99, pp. 250–274.

Zamora Mejía, Fabián Marcelo. (2010). *Entre maestros y padrinos: la formación de nacionalismos cosmopolitas en una sociedad estamental compleja del occidente de Guatemala (1944-2008)* (doctorado). El Colegio de Michoacán. Zamora, Michoacán.

Documentos administrativos u oficiales

Congreso de la República de Guatemala. Ley Preliminar de Regionalización, Pub. L. No. Decreto 70-86.

Congreso de la República de Guatemala. Ley Nacional de Educación, Pub. L. No. Decreto Legislativo 12-91.

Convenio de préstamo (Proyecto de Universalización de Educación Básica) entre la República de Guatemala y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Fechado el 17 de abril de 2001.

Director Ejecutivo del Programa Nacional para el Desarrollo Educativo. Reglamento para el Registro de las Instituciones de Servicios Educativos, Pub. L. No. Acuerdo Ministerial 004-2003, 25.

Contrato de préstamo y aporte financiero celebrado el 30 de junio de 2005 entre el KfW -Frankfurt am Main- y la República de Guatemala.

MINEDUC. (1993). *Anuario estadístico 1992*. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1994). *Anuario estadístico 1993*. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1995). *Anuario estadístico 1994*. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1996). *Anuario estadístico 1995*. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1997). *Anuario estadístico 1996*. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1998). *Anuario estadístico 1997*. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (1999). *Anuario estadístico 1998*. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2000). *Anuario estadístico 1999*. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2001). *Anuario estadístico 2000*. Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. Anuarios estadísticos 2001-2016. En: <http://estadistica.mineduc.gob.gt/anuario/>.

MINEDUC. (2014). *Memoria de Labores 2013* (p. 70). Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC. (2015a). *Informe Línea de Base. Formación Inicial Docente* (p. 19). Guatemala: MINEDUC-BID.

MINEDUC. (2015b). *Memoria de Labores 2014* (p. 75). Guatemala: Ministerio de Educación.

MINEDUC-PRONADE. (2000). Manual del COEDUCA.

MINEDUC-PRONADE. (2003). Normativas para la actuación de las ISEs dentro del PRONADE.

MINEDUC-PRONADE. (2003b). Ampliación cobertura educativa del PRONADE.

MINEDUC-PRONADE. (2005). PRONADE: 10 años de incrementar la cobertura educativa.

Presidencia de la República de Guatemala. Creación del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo, Pub. L. No. Acuerdo Gubernativo 457-96.

Presidencia de la República de Guatemala. Ley de Creación de las Direcciones Departamentales de Educación, Pub. L. No. Acuerdo Gubernativo 165-96.

Presidencia de la República. Procedimiento para el Nombramiento del Personal Docente, Pub. L. No. Acuerdo Gubernativo 193-1996.

Referencias Hemerográficas

Plazas de maestros serán otorgadas por oposición. (1982, noviembre 10). *Prensa Libre*, p. 2.

Mérida: “400 maestros serán jubilados” (1982, noviembre 10). *El Gráfico*, p. 4.

La concesión de empleos públicos (1982, noviembre 10). *Diario de Centro América*, pp. 3 y 8.

Magisterio inicia paro general de labores. (1985, septiembre 16). *El Gráfico*, portada.

Otra semana de paros laborales. (1985, septiembre 16). *El Gráfico*, p. 4.

Mejía V. descarta la militarización. Jefe de Estado dispuesto a dialogar; sigue huelga magisterial. (1985, septiembre 17). *El Gráfico*, portada.

Continúa huelga magisterial. (1985, septiembre 17). *El Gráfico*, p. 4.

Gral. Mejía Vítores descarta la militarización del magisterio. (1985, septiembre 17). *El Gráfico*, p.4.

Se abre el diálogo Mejía V. – Maestros. El primer contacto entre educadores y el Jefe de Estado se produjo ayer. (1985, septiembre 18). *El Gráfico*, portada.

Antigua: magisterio paralizado totalmente. (1985. Septiembre 18). *El Gráfico*, p. 2.

Me interrogaron sobre el movimiento laboral. (1985, septiembre 18). *El Gráfico*, p. 3.

Continúa huelga magisterial. (1985, septiembre 18). *El Gráfico*, p. 4.

Serán despedidos los que no trabajen hoy. Termino perentorio fija el jefe de Estado al personal en paros. (1985, septiembre 19). *El Gráfico*, portada.

Continúo paro de labores en Finanzas (1985, 19 de septiembre). *El Gráfico*, p. 3.

Huelguistas serán despedidos. (1985, septiembre 19). *El Gráfico*, p.4

250 mil empleados públicos quedarían sin sueldos. (1985, septiembre 19). *El Gráfico*, p. 4.

Continuaron los paros de labores. (1985, septiembre 20). *El Gráfico*, portada.

El lunes continúa el diálogo. (1985, septiembre 20). *El Gráfico*, p. 4.

Ultimátum a empleados públicos. (1985, septiembre 20). *El Gráfico*, p. 4.

Campo Pagado: “¿Será el magisterio enemigo de los estudiantes? ¿Chantaje y coacción?” (1985, septiembre 21). *El Gráfico*, p. 22.

Aumento de salarios, aumento de inflación, no atinamos. (1985, septiembre 21). *El Gráfico*, p. 24.

Seguirá diálogo Mejía-maestros. (1985, septiembre 22). *El Gráfico*, p.4.

Maestros trabajarán mañana lunes. (1985, septiembre 22). *El Gráfico*, p. 4.

Hoy, un día de decisiones. (1985, septiembre 23). *El Gráfico*, p. 4.

Gobierno-Magisterio aún sin un acuerdo. Continúa el paro de labores en los planteles oficiales de enseñanza. (1985, septiembre 24). *El Gráfico*, portada.

San Marcos: ordenan cierre de escuelas. (1985, septiembre 24). *El Gráfico*, portada.

San Marcos: Actas a maestros. (1985, septiembre 24). *El Gráfico*, p. 2.

Última hora: maestros se dan cita en paraninfo. (1985, septiembre 24). *El Gráfico*, p. ¿?

Gobierno canceló el ciclo escolar. (1985, septiembre 25). *El Gráfico*, portada.

Cancelado el ciclo escolar '85. (1985, septiembre 25). *El Gráfico*, p. 2.

Hoy concentración magisterial. (1985, septiembre 25). *El Gráfico*, p. 3.

Llamamiento a reanudar el diálogo. (1985, septiembre 25). *El Gráfico*, p. 5.

Maestros no pudieron manifestar. (1985, septiembre 26). *El Gráfico*, portada.

Ministerio de Educación fijó normas de promoción. (1985, septiembre 26). *El Gráfico*, p. 2.

Comenzaron los pagos a empleados públicos. (1985, septiembre 26), *El Gráfico*, p. 2.

Policía impidió concentración. (1985, septiembre 26). *El Gráfico*, p. 4.

Maestros retornan hoy a sus labores. Se garantiza revisión de sus demandas y que no habrá represalias. (1985, septiembre 27). *El Gráfico*, portada.

Maestros vuelven al trabajo. (1985, septiembre 27). *El Gráfico*, p. 4.

La crisis magisterial, el diálogo y los alumnos. (1985, septiembre 28). *El Gráfico*, p. 6.

Las huelgas. Su legitimidad. (1985, septiembre 28). *El Gráfico*, p. 24.

Junta de supervisores de educación. (1985, septiembre 29). *El Gráfico*, p. 4.

Maestros se declaran en sesión permanente en Belén. (1985, septiembre 29). *El Gráfico*, p. 4.

Se inicia evaluación escolar. (1985, septiembre 30). *El Gráfico*, p. 4.

Gobierno no derogará acuerdo. (1985, octubre 1). *El Gráfico*, p. 4.

Maestros: pagados y no despedidos. (1985, octubre 1). *El Gráfico*, p. 4.

Firme promoción automática. (1985, octubre 4). *El Gráfico*, p. 4.

Ejército se declara ajeno a captura de estudiantes. (1985, octubre 4). *El Gráfico*, p. 4.

Certificados estarán a tiempo. (1985, octubre 7). *El Gráfico*, p. 4.

Directores emiten certificados y diplomas. (1985, octubre 11). *El Gráfico*, p. 4.

Vivienda. Una solución no inflacionaria a las demandas salariales magisteriales. (1985, octubre 12). *El Gráfico*, p. 31. [Al lado, publicidad de constructora propiedad del director y dueño del diario]

No aparece el maestro secuestrado. (1985, octubre 14). *El Gráfico*, portada.

Sin establecer el paradero de secuestrado. (1985, octubre 14). *El Gráfico*, p. 4.

Maestros exigen pago (2001, noviembre 21). *Prensa Libre*. Recuperado a partir de http://www.prensalibre.com/noticias/Maestros-exigen-pago_0_40796668.

Quince mil maestros (2007, marzo 14). *La Hora*. En: <https://lahora.gt/hemeroteca-lh/quince-mil-maestros/>.

Guatemala: “Rosenberg ordenó su muerte” (2010, enero 12). *BBC News*. En: http://www.bbc.com/mundo/america_latina/2010/01/100112_1838_guatemala_rosenberg_gz.

“Jamás renunciaré... no he asesinado a nadie”, sostiene Álvaro Colom. *La Jornada* (2009, mayo 15). En: <http://www.jornada.unam.mx/2009/05/15/opinion/024n1mun>.

Normalistas sostienen rechazo a reforma magisterial (2012, julio 26). *Emisoras Unidas/Publinews*. En: <https://www.publinews.gt/gt/guatemala/2012/07/26/normalistas-sostienen-rechazo-reforma-magisterial.html>.

Instituto Humanidades Homenaje (2013, febrero 5) Vida en Coatepeque. En: <https://vidaencoatepeque.wordpress.com/2013/02/05/educacion-instituto-humanidades-homenaje/>.

STEG es señalado de alterar lista de sus afiliados (2013, julio 30) *Prensa Libre*. En: http://www.prensalibre.com/noticias/STEG-senalado-alterar-lista-afiliados_0_965303494.html.

En Guatemala, maestros piden más presupuesto (2013, agosto 29) *El Tiempo Latino*. En: <http://eltiempolatino.com/news/2013/aug/29/maestros-marchan-en-guatemala-por-mas-presupuesto/>.

Programas sociales siguen envueltos en clientelismo y corrupción. (2015, julio 10) *La Hora*. En: <http://lahora.gt/programas-sociales-siguen-envueltos-en-clientelismo-y-corrupcion/>.

La agonía de Otto Pérez Molina (2015, agosto 28). *El Confidencial*. En: <http://confidencial.com.ni/archivos/articulo/22805/la-agonia-de-otto-perez-molina>.

La sucesión de seis puntos que dejó encarcelado a Otto Pérez hasta su juicio (2015, septiembre 9) *Nómada*. En: <https://nomada.gt/la-linea/>.

Minuto a Minuto: Crisis por solicitud de expulsión de Iván Velásquez (2017, agosto 27) *Prensa Libre*. En: <http://www.prensalibre.com/guatemala/politica/minuto-a-minuto-jimmy-morales-pide-expulsion-de-ivan-velaquez-y-todo-lo-que-ocurre-al-respecto>.

Dirigentes magisteriales exponen ante comisión necesidades del sistema educativo nacional. Sala de Prensa, El Congreso de la República (2018, marzo 1). En: <https://www.congreso.gob.gt/noticia/?DIRIGENTES-MAGISTERIALES-EXPONEN-ANTE-COMISI%C3%93N-NECESIDADES-DEL-SISTEMA-EDUCATIVO-NACIONAL-9442>.

ANEXOS

Anexos Capítulo 1

- 1.1 Entrevistas a Informantes clave (listado por tipo)
- 1.2 Entrevistas biográficamente orientadas a maestros(as) de educación primaria (listado por cohortes)
- 1.3 Guía de entrevista a informantes clave
- 1.4 Ficha de sistematización de entrevista a informantes clave
- 1.5 Guía de entrevista individual biográficamente orientada a maestros(as) de educación primaria

Anexo 1.1
Entrevistas a Informantes clave (listado por tipo)

Sindicato y dinámica intragremial:

Código entrevista	Informante	Referencia	Fecha entrevista	Lugar	Referencia breve a contenidos abordados
1C	Walter Valencia	Equipo asesoría legal del Sindicato de trabajadores de la Educación de Guatemala -STEG-	01-jul-15	Ciudad Guatemala	Primeras aproximaciones a la situación actual del magisterio: cambios en el decreto 1485 (dignificación del magisterio), actores y contenidos de lucha y negociación 2008-2009 con gobierno, problemáticas nuevas (jubilaciones y montos de pensiones) / Documento esquemático sobre historia del magisterio (siglo XIX al XXI)
3C	Entrevista Colectiva	Sindicato Autónomo Magisterial de Guatemala (SAMGUA)	06-jul-15	Ciudad Guatemala	Facciones, disputas y rupturas actuales en el movimiento magisterial
12C	César Ixcot	Dirigente Asociación Magisterial de Quetzaltenango (AMQ)/STEG	01-sep-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	Luchas del magisterio desde los 80's hasta actualidad / Organización y conflictos internos / dinámica departamental del sindicato / Actores: aliados y adversarios / Negociación de pacto colectivo 2016 (surge el tema de la sostenibilidad de las pensiones por jubilación - conflicto intergeneracional en el magisterio) / Postura del magisterio organizado ante el cambio a nivel universitario de la carrera
16C	Walter Valencia	Equipo asesoría legal del Sindicato de trabajadores de la Educación de Guatemala -STEG-	13-sep-16	Ciudad Guatemala	Estructura organizativa STEG / Organización de maestros(as) de PRONADE y 021 (contrato temporal) y su incorporación al sindicato después de 2009 / Conflictos internos: STEG - Autónomos-En resistencia / Diferencias regionales y territoriales en el magisterio / Línea del tiempo: hitos y coyunturas de la lucha magisterial (80's-actualidad) / Otros: jubilaciones, deudas de maestros en el sistema bancario nacional (compromete salarios), Programa de Actualización Docente (PADEP), implicaciones de Educación Bilingüe, Pactos Colectivos 2009-2016
26C	Otto Quintana	Ex secretario general STEG (1999-2001). Actual secretario general departamental STEG Retalhuleu	06-dic-16	Retalhuleu, Retalhuleu	Fortalecimiento y resurgimiento del STEG 1999-2003. Organización y dinámica del STEG: estructura, relaciones internas, diferencias territoriales.
27C	Bernardo Caal	Líder de Movimiento "Magisterio en Resistencia". Ex dirigente de STEG en departamento de Alta Verapaz.	11-ene-17	Ciudad Guatemala	Conflictos internos y rupturas en STEG (2013-2016). Expulsión de STEG, proceso administrativo en su contra. Relación actual con el STEG.
28C	Rodrigo Hernández	Miembro comité ejecutivo nacional STEG. Representante del sindicato ante el Consejo Nacional de Educación	12-ene-17	Ciudad Guatemala	Acerca del Programa de Actualización y Desarrollo Profesional Docente -PADEP-: Antecedentes e historia del programa. Posicionamiento de STEG frente al programa. Recepción del programa entre docentes en servicio. Organización y funcionamiento del programa. Resultados hasta la actualidad (evaluación y # de egresados por cohorte). Posicionamiento frente a reforma al magisterio (cambio de nivel medio a nivel universitario).
32C	Héctor Herrera	Sindicato Autónomo Magisterial de Guatemala (SAMGUA)	17-ene-17	Ciudad Guatemala	Cronología de la ruptura en STEG e identificación de distintas posiciones. Estado actual de SAMGUA (su autorización como sindicato se detuvo hasta 2016). Estado actual del movimiento Magisterio en Resistencia.
33C	Eduardo Herrera	Miembro comité ejecutivo nacional STEG. Tesorero	19-ene-17	Ciudad Guatemala	Salarios y deudas en el magisterio: acerca de los préstamos en los bancos del sistema. Los dos principales bancos privados –aunque también cuentan con capital público- que prestan al magisterio: Banco de los Trabajadores (BANTRAB) y Banco de Desarrollo Rural (BANRURAL) – relación con el magisterio organizado. Situación de la Asociación del Auxilio Póstumo del Magisterio – alternativa de acceso a crédito para docentes. Situación jubilados(as) y jubilaciones.
34C	Otto Lemus	Sindicato de Trabajadores de la Educación en Chiquimula (SITRAECH)	19-ene-17	Chiquimula, Chiquimula	Proceso de organización de docentes en renglón 021: quiénes, motivaciones, desde dónde, desde cuándo, formas y mecanismos utilizados para su articulación, aliados y adversarios en el proceso, estructura adoptada. Reivindicación y lucha para ser incorporados al renglón 011 (plazas permanentes). Relación con STEG antes y después de la incorporación masiva a renglón 011 en 2010. Estado actual de organización de docentes en renglón 021.

Comunidades normalistas y formación docente:

Código entrevista	Informante	Referencia	Fecha entrevista	Lugar	Referencia breve a contenidos abordados
7C	Ada Valenzuela	Dirigente Organización Nacional de Estudiantes de Guatemala (ONEG) - egresada de magisterio (1997-1999)	13-jul-15	Ciudad Guatemala	Conflictos por intento de cambio en carrera magisterial 1998-1999 / Perfil estudiantes y destino laboral (referencia a contemporáneos)
8C	María Cristina López	Egresada primera promoción Escuela Normal Regional de Occidente (ENRO) 1976/1980 - Santa Lucía Utatlán, Sololá	10-ago-16	Sololá, Sololá	Formación y becas en ENRO Santa Lucía / Perfil estudiantes / Alternativas laborales y mecanismos de ingreso 80's-90's / Contexto ejercicio profesional durante la guerra (80's) / lógica territorial del campo profesional del magisterio
9C	Patricia Rosales	Directora de Escuela Normal Bilingüe Intercultural Mam (ENBI Mam)	19-ago-16	San Juan Ostuncalco, Quetzaltenango	Historia del establecimiento y la carrera / perfil de estudiantes / alternativas laborales egresados / efectos del cambio al nivel universitario de la carrera
11C	Gabriela Ixchú	Dirigente estudiantil y egresada de magisterio (2012-2014)	29-ago-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	Postura de estudiantes de magisterio de última promoción de magisterio a nivel medio ante el cambio en el nivel de la carrera: sector privado (indiferencia y percepción de "se reduce competencia") y sector público (defender la permanencia de la carrera a nivel medio) - Referencias territoriales de Quetzaltenango y Totonicapán
14C	Entrevista Colectiva	Directivos(as) y fundadores Escuela Privada Normal Maya "La Asunción"	06-sep-16	Cabricán, Quetzaltenango	Historia del establecimiento y la carrera (contexto municipal y oferta de formación a nivel diversificado) / perfil de estudiantes / alternativas laborales egresados / efectos del cambio al nivel universitario de la carrera
19C	Sussy Monterroso	Directora Colegio/Ex escuela experimental "Doctor Rodolfo Robles" adscrita a la Universidad Rafael Landívar	29-sep-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	Historia del establecimiento y la carrera / perfil de estudiantes / alternativas laborales / efectos del cambio al nivel universitario de la carrera
21C	Lorena González	Coordinadora Carrera de Magisterio en Colegio "Encarnación Rosal" - Docente Instituto Normal de Varones de Occidente (INVO)	04-oct-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	Historia del establecimiento y la carrera / perfil de estudiantes / alternativas laborales / efectos del cambio al nivel universitario de la carrera
24C	Haidé López	Directora Instituto Normal para Señoritas de Occidente -INSO-	30-nov-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	El INSO frente a otras alternativas de formación en magisterio (privados urbanos, privados pequeños y fuera de la ciudad, normales rurales y bilingües interculturales): prestigio y accesibilidad – explorando la jerarquía-. Perfil de estudiantes. Alternativas de inserción laboral de egresadas. Implicaciones que ha tenido el cambio de la carrera al nivel universitario

Sociedad civil y organizaciones no gubernamentales vinculadas a educación:

Código entrevista	Informante	Referencia	Fecha entrevista	Lugar	Referencia breve a contenidos abordados
20C	Noemí Racancoj	Sociedad "El Adelanto" (impulso a la educación de población maya desde inicios del siglo XX)	03-oct-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	Acceso a la educación y magisterio como alternativa de formación profesional para poblaciones mayas / Educación Bilingüe / PRONADE
23C	Víctor Racancoj	Director Asociación Instituto Educativo Tulan	24-oct-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	Acceso a la educación y magisterio como alternativa de formación profesional para poblaciones mayas / Educación Bilingüe
25C	Eunice Martínez y Juan Antonio Lemus	Gerente y operativo de campo Programa de Salud y Educación de Fundación para el Desarrollo Integral de Programas Socioeconómicos - FUNDAP-. Institución de Servicios Educativos en PRONADE.	01-dic-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	Vínculo institucional con el PRONADE. Relación con otras ISE's. Relación con COEDUCAS en su región. Contratación y relación con docentes. Principales aprendizajes, logros y dificultades durante la duración del programa (desde su punto de vista respecto a los territorios en los que trabajaron).
29C	Silvia Pineda	Directora Fundazúcar (Institución de Servicios Educativos en PRONADE)	13-ene-17	Ciudad Guatemala	Vínculo institucional con el PRONADE: Relación con otras ISE's, Relación con COEDUCAS en su región, Contratación y relación con docentes, Principales aprendizajes, logros y dificultades durante la duración del programa (desde su punto de vista respecto a los territorios en los que trabajaron).

Funcionarios y personal de administración educativa:

Código entrevista	Informante	Referencia	Fecha entrevista	Lugar	Referencia breve a contenidos abordados
6C	Ana Luisa Müller	Directora de Dirección General de Investigación y Evaluación Educativa - Ministerio de Educación (DIGEDUCA/MINEDUC)	10-jul-15	Ciudad Guatemala	Perfil docentes y resultados de evaluación diagnóstica
10C	Eli Pérez	Supervisor educativo primaria a nivel municipal	22-ago-16	Cabricán, Quetzaltenango	Mecanismos de ingreso al magisterio: antes de 1996 (experiencia personal), PRONADE, procesos de oposición y convocatorias, orientaciones de acción de cada gobierno en cuanto a contratación de docentes (2000-2015) / Fundación de carrera de magisterio en el municipio / Perfil académico y de formación de docentes actuales del municipio / Transición en el perfil de docentes del municipio: de ladinos foráneos a locales de origen mam / Cambios en la lógica territorial del campo profesional
38C	Claudia Pérez	Abogada de Jurado Nacional de Oposición	01-feb-17	Ciudad Guatemala	Funcionamiento de Jurado Nacional de Oposición y Junta Calificadora de Personal desde su vigencia en 1996 a la actualidad (mecanismos meritocráticos) –niveles nacional, departamental y municipal). Las convocatorias a plazas: lo normado y lo implementado, evolución y ajustes del mecanismo (funcionamiento, conocimiento y apropiación por parte de maestros/as), logros y dificultades. Contraste con mecanismos anteriores de ingreso al magisterio (antes de 1996). Contraste con mecanismos de ingreso al PRONADE. Contraste con mecanismos de ingreso al 021 (contrato anual temporal).

Académicos y centros de investigación:

Código entrevista	Informante	Referencia	Fecha entrevista	Lugar	Referencia breve a contenidos abordados
2C	Entrevista Colectiva	Instituto de Investigaciones EDUCA Guatemala	04-jul-15	Ciudad Guatemala	Principales hitos y disputas de la transformación de la formación docente 1996-2014 / Luchas magisteriales 1985-2014 / Principales actores y posiciones de la esfera educativa nacional
5C	Ana María Hernández	Área Educación de Asociación de Investigaciones y Estudios Sociales (ASIES)	10-jul-15	Ciudad Guatemala	Gran campaña por la educación (actores), observatorio de educación (documentos) y Mesa Técnica Formación Inicial Docente / Posicionamiento institucional acerca del cambio en el nivel en que se otorga el título: mejora de la calidad / Disputa por el control del nuevo profesorado: universidad pública vs. Privadas y a lo interno de la universidad pública / Condiciones laborales docentes: diferencias entre sector público y privado (estratificación en éste) / Referencias del PRONADE
36C	Aimée Rodríguez	Directora Área de Educación - Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - Proyecto de formación en pedagogía de la participación en escuelas normales	23-ene-17	Guatemala, Guatemala	Situación actual de escuelas normales. Vivencia de la transición de magisterio a bachillerato en educación. Percepciones, representaciones y experiencias en el cambio. Mesa Técnica de Formación Inicial Docente.

Posiciones múltiples o estratégicas:

Código entrevista	Informante	Referencia	Fecha entrevista	Lugar	Referencia breve a contenidos abordados
4C	Egil Galindo	Docente desde 1983, Exdirigente STEG, Investigador en educación	07-jul-15	Ciudad Guatemala	Análisis de cambios en las oportunidades y mecanismos de ingreso al magisterio a partir de la interrelación entre nivel primario y políticas de contratación de docentes 80's-2015 (cada gobierno) / Organización y luchas magisteriales (refundación del sindicato en 80's - Repliegue y debilitamiento 90's - fortalecimiento 2000's)
13C	Virgina Tacam	Responsable organización de comités de padres/madres de familia - Proyecto UNICEF/Agua del Pueblo - Ex viceministra de Educación Bilingüe 2010/2012	05-sep-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	Políticas educativas en primaria e impacto en el acceso de las poblaciones mayas / Participación de las comunidades en el proceso educativo antes-durante-después de PRONADE / Relación y rol de maestros(as) antes-durante-después de PRONADE / Educación Bilingüe Intercultural
15C	Adán Pérez	Especialista en políticas educativas - Ex Director Departamental 2004/2008	09-sep-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	En primaria: antes de 1996, implicaciones de PRONADE y Educación Bilingüe / Contratación de maestros(as): antes de 1996, PRONADE, convocatorias, escenario actual / Formación docente: evolución de la oferta formativa en magisterio, implicaciones del cambio de nivel de la carrera
17C	Carlos Aldana	Especialista en políticas educativas - Ex Viceministro Técnico de Educación 2010/2012 - Ex director docencia Facultad de Humanidades Universidad de San Carlos (USAC)	13-sep-16	Ciudad Guatemala	Hitos, actores y rasgos de las políticas de formación docente antes y después de 1996 / Balance del cambio a nivel universitario de carrera

18C	Francisco Javier Moscoso	Propietario y director Liceo Quezalteco (miembro de Asociación de Colegios Privados) - Ex director Comisión Nacional de Alfabetización (CONALFA) 2000/2004 - Docente ENRO Santa Lucía Utatlán	26-sep-16	Quetzaltenango, Quetzaltenango	A. Historia del establecimiento y la carrera / perfil de estudiantes / alternativas laborales egresados / efectos del cambio al nivel universitario de la carrera. B. Recorrido por educación rural (primaria y formación docente) 70's-80's / Intentos de modificación formación docente desde 2000 hasta 2014 / Postura de asociación de colegios privados frente a cambio de carrera
22C	Aura García y Pedro Ixchú	Egresados de Escuela Normal Rural de Occidente (ENRO) Totonicapán - Ex Integrantes STEG - Ex cargo autoridades ancestrales 48 Cantones	08-oct-16	Totonicapán, Totonicapán	Experiencia en ENRO (70's-80's): perfil estudiantes, proceso de formación con orientación rural / Mecanismos de acceso a plazas (hito 1983-84: primer intento de ingreso por meritocracia, sin continuidad por Golpes de Estado) / Organización magisterial 80's
30C	Francisco Cabrera	Representante Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA) durante vigencia del PRONADE. Viceministro técnico de calidad MINEDUC 2009-2010.	13-ene-17	Ciudad Guatemala	Principales críticas y reservas de las organizaciones de sociedad civil dedicadas al ámbito educativo hacia el PRONADE: implicaciones educativas/pedagógicas del modelo, comunitarias y laborales. Reconstrucción sobre el proceso de Diálogos y Consensos de Reforma Educativa (año 2000). Política de Educación Bilingüe e Intercultural.
31C	Samuel Fadul	Consultor independiente en educación. Miembro de Asociación de Investigaciones Económicas y Sociales - ASIES-, Gran Campaña Nacional por la Educación. Propietario de Institución de Servicios Educativos en PRONADE.	16-ene-17	Ciudad Guatemala	Organización y funcionamiento del PRONADE a nivel nacional. Vínculos entre Instituciones de Servicios Educativos (ISE) y Comités de Autogestión Educativa a nivel comunitario (COEDUCA). Financiamiento y gestión financiera. Contratación de docentes y salarios. Principales aprendizajes, logros y dificultades enfrentadas durante los años de vigencia del PRONADE (desde su punto de vista).
35C	Juan Ramiro Sierra	Abogado asesor de movimiento de maestros(as) de PRONADE por su incorporación a plazas permanentes	20-ene-17	Cobán, Alta Verapaz	Organización y estrategia de docentes en PRONADE. Vínculo, conformación y relación del equipo de abogados con docentes de PRONADE. Relación entre STEG y docentes de PRONADE. Negociaciones y resultados: los acuerdos de los docentes de PRONADE para su incorporación al renglón 011 con el MINEDUC.
37C	Carlos Barreda	Diputado Partido Unidad Nacional de la Esperanza (gobierno 2008-2012) - Secretario de Organización de Partido - Ex dirigente organizaciones sociales	31-ene-17	Ciudad Guatemala	Planteamiento del partido acerca de su relación con el magisterio desde la campaña electoral de 2007 y durante el período de gobierno 2008-2012.

Anexo 1.2

Entrevistas biográficamente orientadas a maestros(as) de educación primaria (listado por cohortes)

Cohorte	Código entrevista	Lugar	Fecha	Seudónimo
Antes de 1985	40B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	24/08/2016	Ilse A.
	37B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	10/10/2016	Teresa L.
	39B	La Esperanza, Quetzaltenango	08/09/2016	Myrella E.
	45B	Coatepeque, Quetzaltenango	03/11/2016	Wendy L.
	42B	El Palmar, Quetzaltenango	25/10/2016	Ana A.
	7B	San Juan Ostuncalco, Quetzaltenango	19/08/2016	Marta D.
1985-1995	38B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	11/10/2016	Arely L.
	36B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	08/10/2016	Rosa R.
	1B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	10/08/2016	Carolina P.
	15B	Las Ventanas, Cabricán, Quetzaltenango	06/09/2016	Lucía F.
	20B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	24/09/2016	Arminda L.
	13B	Las Ventanas, Cabricán, Quetzaltenango	06/09/2016	Roberto A.
	30B	San Andrés Xecul, Totonicapán	06/10/2016	Celso F.
	3B	San Juan Ostuncalco, Quetzaltenango	15/08/2016	Josefina Z.
	4B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	15/08/2016	Carlos E.
	6B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	17/08/2016	Norma M.
	9B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	29/08/2016	Luis J.
	44B	Coatepeque, Quetzaltenango	03/11/2016	Coralia C.
	46B	Coatepeque, Quetzaltenango	03/11/2016	Mario L.
	12B	Las Ventanas, Cabricán, Quetzaltenango	06/09/2016	Lorena H.
	17B	Palomora, San Andrés Xecul, Totonicapán	07/09/2016	César M.
1996-2009	19B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	24/09/2016	Sandra K.
	24B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	28/09/2016	Marina R.
	16B	Palomora, San Andrés Xecul, Totonicapán	07/09/2016	Sara L.
	26B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	29/09/2016	Laura A.
	41B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	12/10/2016	Belinda M.
	31B	San Andrés Xecul, Totonicapán	06/10/2016	Cristian J.
	10B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	01/09/2016	Rosana B.
	32B	San Andrés Xecul, Totonicapán	06/10/2016	Marcelo J.
	43B	Coatepeque, Quetzaltenango	03/11/2016	Hilda G.
	5B	San Juan Ostuncalco, Quetzaltenango	16/08/2016	Johanna C.
	18B	La Esperanza, Quetzaltenango	08/09/2016	Lisette L.
	14B	Las Ventanas, Cabricán, Quetzaltenango	06/09/2016	Bernardo J.
	22B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	27/09/2016	Teodoro H.
	11B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	03/09/2016	Marielos L.
	47B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	28/11/2016	Andrés D.
	33B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	06/10/2016	Karina A.
	2010-2014	29B	Salcajá, Quetzaltenango	05/10/2016
34B		Quetzaltenango, Quetzaltenango	07/10/2016	Silvia G.
27B		Quetzaltenango, Quetzaltenango	05/10/2016	Carmen E.

Cohorte	Código entrevista	Lugar	Fecha	Seudónimo
	28B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	01/10/2016	Graciela Y.
	21B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	27/09/2016	Ester C.
	23B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	28/09/2016	Mercedes D.
	2B	Duraznales, Concepción Chiquirichapa, Quetzaltenango	11/08/2016	Karla L.
	8B	San Juan Ostuncalco, Quetzaltenango	19/08/2016	Víctor A.
	25B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	28/09/2016	Sonia R.
	35B	Quetzaltenango, Quetzaltenango	07/10/2016	Cristina M.

Anexo 1.3

Guía de entrevista a informantes clave

El Colegio de México

Centro de Estudios Sociológicos

Doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología-Promoción XVI

Estudiante: Leslie Lemus

Título de investigación: Ciudadanía laboral y precarización: el caso del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala

GUÍA DE ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

Tópico 1. Políticas educativas en primaria

- Hitos o coyunturas
- Actores involucrados y posturas (intereses, estrategias –acciones y toma de decisiones-, correlación de fuerzas)
- Orientaciones de las políticas, medidas y acciones estatales
- Institucionalidad establecida y sus implicaciones

Tópico 2. Políticas de formación docente (primaria)

- Hitos o coyunturas
- Actores involucrados y posturas (intereses, estrategias –acciones y toma de decisiones-, correlación de fuerzas)
- Orientaciones de las políticas, medidas y acciones estatales
- Institucionalidad establecida y sus implicaciones

Tópico 3. Regulación de carrera docente y ejercicio profesional (ley de escalafón, cédula docente y servicio civil)

- Hitos o coyunturas
- Actores involucrados y posturas (intereses, estrategias –acciones y toma de decisiones-, correlación de fuerza, acciones y decisiones)
- Orientaciones de las políticas, medidas y acciones estatales
- Institucionalidad establecida y sus implicaciones

Tópico 4. Políticas laborales y de contratación hacia docentes de primaria

- Hitos o coyunturas
- Actores involucrados y posturas (intereses, estrategias –acciones y toma de decisiones-, correlación de fuerza, acciones y decisiones)
- Orientaciones de las políticas, medidas y acciones estatales
- Institucionalidad establecida y sus implicaciones (formas de contratación – pactos colectivos)
- Otros temas:
 - Deudas, salarios y jubilaciones
 - Jubilaciones y plazas congeladas

Tópico 5

Sindicatos y gremios magisteriales (acción colectiva)

- Reivindicaciones y lucha gremial
 - Coyunturas, momentos o etapas, ciclos.
 - Contenido de las reivindicaciones.
 - Acciones desarrolladas.
 - Resultados obtenidos.
- Organización y articulación interna:
 - Composición (características de agremiados).
 - Estructura (organigramas y vínculos entre organizaciones gremiales).
 - Dinámica y relaciones inter e intra organizaciones gremiales.
- Relaciones con otros actores:
 - Alianzas (cooperación, colaboración e intercambio).
 - Conflictos (confrontación y competencia).

Anexo 1.4

Ficha de sistematización de entrevista a informantes clave

El Colegio de México

Centro de Estudios Sociológicos

Doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología-Promoción XVI

Estudiante: Leslie Lemus

Título de investigación: Ciudadanía laboral y precarización: el caso del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala

FICHA DE ENTREVISTAS A INFORMANTES CLAVE

Informante: _____

Referencia (organización/institución/proceso): _____

Lugar y fecha de entrevista: _____

Tópicos abordados:

Políticas educativas en primaria

Políticas de formación docente (primaria)

Regulación de carrera docente y ejercicio profesional

Políticas laborales hacia docentes de primaria

Sindicatos y gremios magisterio

Notas:

Anexo 1.5

Guía de entrevista individual biográficamente orientada a maestros(as) de educación primaria

El Colegio de México

Centro de Estudios Sociológicos

Doctorado en Ciencia Social con especialidad en Sociología-Promoción XVI

Estudiante: Leslie Lemus

Título de investigación: Ciudadanía laboral y precarización: el caso del campo profesional del Magisterio de Educación Primaria en Guatemala

ENTREVISTA INDIVIDUAL A MAESTROS(AS) DE EDUCACIÓN PRIMARIA

No. de entrevista: _____ Lugar y fecha: _____

PRESENTACIÓN

El presente instrumento ha sido diseñado para entrevistar a maestros(as) de educación primaria en Guatemala en el marco de una investigación de tesis que se centra en comprender cuáles son los principales cambios que ha experimentado el campo en las últimas décadas, así como identificar los principales retos que han enfrentado y las estrategias que han adoptado estos(as) profesionales para lograr insertarse y mejorar su situación laboral.

IDENTIFICACIÓN

1. Nombre: _____ 2. Seudónimo asignado: _____ 3. Sexo: F M
4. Identidad étnica (autoadscripción): _____ 5. Año y Lugar de nacimiento: _____
6. Edad: ____ 7. Año y establecimiento en que obtuvo el título (sólo nivel medio): _____

TEMAS Y SUBTEMAS:

Familia de origen:

- Perfil educativo y laboral de padres
- Importancia de la educación en su familia (indagar en oportunidades diferenciadas)

Historia o trayectoria educativa:

- Lugares dónde ha estudiado desde la pre-primaria, primaria, básicos (secundaria) y diversificado (magisterio) –ubicación y tipo de establecimiento-.
- Motivaciones para estudiar el magisterio de educación primaria.
- Experiencia durante la carrera de magisterio (período escolarizado y práctica docente).
- Realización de otros estudios después de obtener el título (universitarios o de otro tipo).

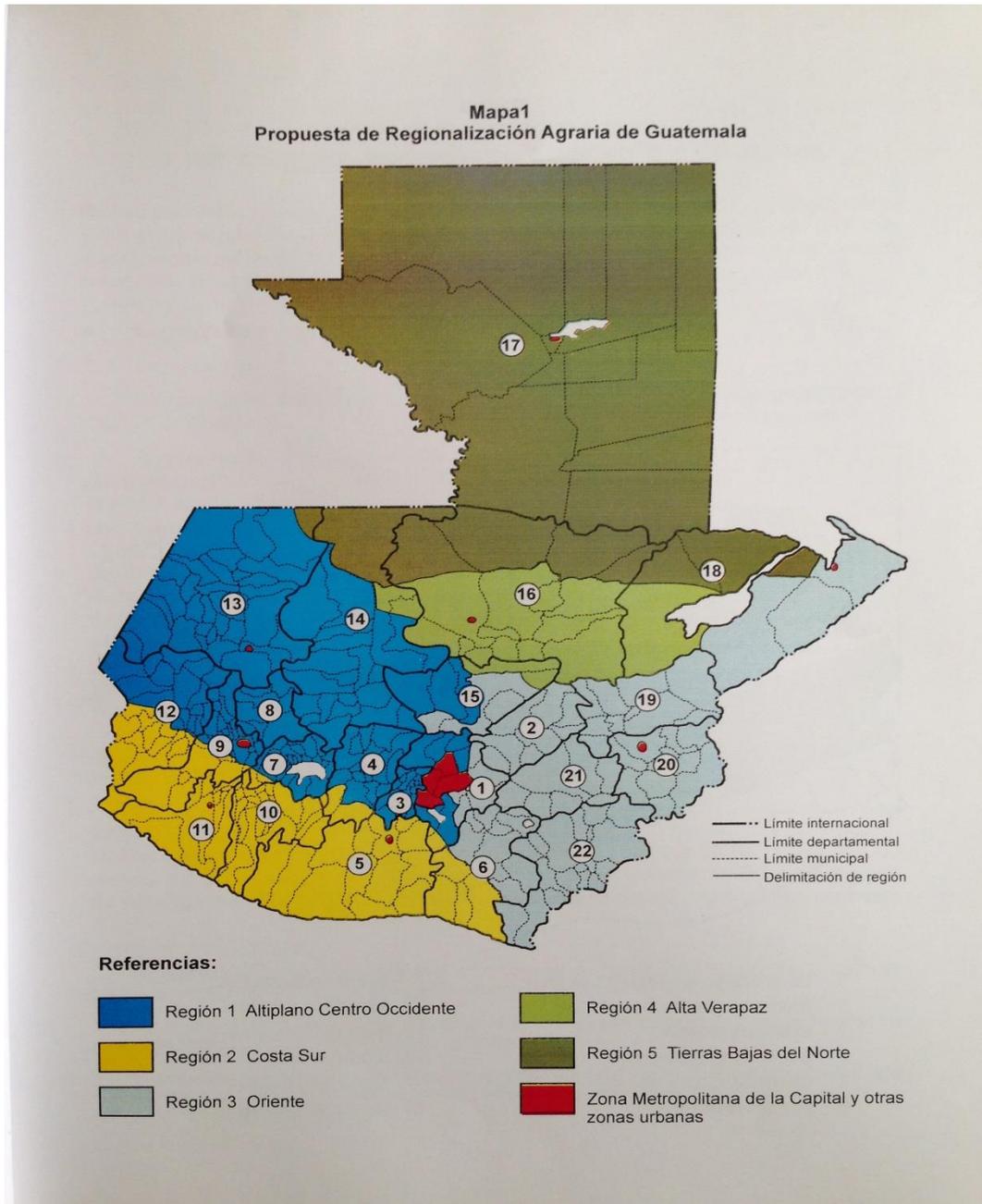
Historia o trayectoria laboral:

- Empleos o actividades laborales previas a obtener el título.
- Inmediatamente después de obtener el título de magisterio (clave en la articulación de la narrativa):
 - Expectativas y alternativas de inserción laboral
 - Acciones desarrolladas y recursos movilizados para obtener empleo dentro del campo
 - Resultados de la búsqueda inicial de empleo dentro del campo
- Caracterización de los empleos obtenidos/ejercidos después de obtener el título de magisterio:
 - Mecanismos, acciones y recursos movilizados para obtenerlo (vínculos, relaciones, acceso a información, etc.)
 - Empleador, ubicación geográfica y condiciones de acceso (transporte, cercanía de vivienda, etc.)
 - Características de la actividad desarrollada (jornadas, recursos, infraestructura, carga de trabajo)
 - Condiciones laborales, de contratación, salario y escalafón (en caso de tratarse de empleos dentro del magisterio)
 - Transición/cambio de empleo (razones, motivaciones, opciones y alternativas)

Anexos capítulo 3

3.1 Mapa de Zonas agrarias de Guatemala (referencia)

Anexo 3.1 Mapa de Zonas agrarias de Guatemala (referencia)



Fuente: Regiones y zonas agrarias de Guatemala (AVANCSO, 2001)

Anexos Capítulo 4

4.1 Docentes en Guatemala 1880-1981 (con datos de los censos nacionales y memorias de instrucción pública)

4.2 Notas de prensa convocatoria a procesos de oposición por plazas docentes 1982-1983

Anexo 4.1
Docentes en Guatemala 1880-1981
(con datos de los censos nacionales y memorias de instrucción pública)

Año	Número de docentes			Población Total	Alumnos Primaria (niños y adultos)	Docentes por # de habitantes	Docentes por # de alumnos de primaria
	Hombres	Mujeres	Total				
1880	639 ^a	12 ^b	651	1,224,602	34,317	1 por cada 1,881	1 por cada 53
1893	----	----	1,177	1,364,678 ^c	43,789	1 por cada 1,160	1 por cada 37
1921	610	1,175	1,785 ^d	2,004,900	76,970	1 por cada 1,123	1 por cada 43
1950	2,675	5,524	8,199 ^e	2,790,868	----	1 por cada 340	----
1964	5,692	9,271	14,963 ^f	4,287,997	362,711	1 por cada 287	1 por cada 24
1973	8,490	12,878	21,368 ^g	5,160,221	580,644 [*]	1 por cada 242	1 por cada 27
1981	11,834	16,435	28,269 ^h	6,054,227	----	1 por cada 214	---

a Profesores y preceptores.

b Institutrices.

c De estos, 1,240,092 no tenían instrucción, 25,033 solo leían y 99,553 sabían leer y escribir.

d Se incluyen 37 varones y 41 mujeres extranjeros(as).

e La categoría era "Profesores, maestros y científicos". Incluía maestros de primaria -podría suponerse que eran mayoría-, secundaria y especial.

f De los cuales, 6,580 se ubicaba en el departamento de Guatemala. El segundo departamento con mayor número era Quetzaltenango, en donde había 1,130. En Petén, el departamento con menor número, había sólo 155.

g La categoría era "Profesores y maestros". Incluía maestros de todos los niveles, desde pre-primaria hasta superior y categorías especiales. Podría suponerse que los de primaria eran mayoría. De estos, 17,972 se encontraban en zonas urbanas y 3,396 en áreas rurales.

h La categoría era "Profesores y maestros". De estos, 22,303 se ubicaban en zonas urbanas. Sólo 1,979 eran indígenas.

*Datos para 1972.

Anexo 4.2

Notas de prensa convocatoria a procesos de oposición por plazas docentes 1982-1983

➤ Plazas de maestros serán otorgadas por oposición. (1982, noviembre 10). *Prensa Libre*, p. 2.

Plazas de maestros serán otorgadas por oposición

—No más recomendados ni compadrazgos. Las plazas nuevas para maestros serán otorgadas por oposición, dijo ayer el ministro de Educación, profesor Luis Mérida López, durante una conferencia de prensa que ofreció en su despacho. Expresó que hasta el momento no se sabe el número de plazas que podrán ser autorizadas, pero se cree que podrían ser más de 400, las que se designarán exclusivamente para el área rural.

—En el año próximo, ninguna plaza será creada para el departamento de Guatemala. Se dará prioridad al interior del país, donde los

problemas son mayores, en vista de la creciente población estudiantil.

—También se exigirá que los nombrados sean oriundos de los departamentos favorecidos, de preferencia bilingües, ya que constituye un requisito indispensable para las áreas indígenas.

—Los aspirantes a plazas, deberán sustentar una evaluación de calidad profesional, académica y de condición socio económica. Ya no más compadrazgos ni recomendaciones, concluyó diciendo el profesor Mérida López.

➤ Mérida: "400 maestros serán jubilados" (1982, noviembre 10). *El Gráfico*, p. 4.

4 Noviembre 10 de 1982 Diversas

Mérida: "400 maestros serán jubilados"

● El ministro de Educación afirma que estos mentores ya sobrepasaron el límite que establece la ley para trabajar en el Estado

GUATEMALA, 10 de noviembre. De nuestra Redacción. Cuatrocientos maestros que ya cumplieron la edad legal serán jubilados para el próximo ciclo escolar y sus plazas serán otorgadas a maestros más jóvenes que hace años están solicitando una plaza al profesor Luis Mérida, ministro de Educación en una conferencia de prensa que ofreció ayer al medio día.

Algunos que fueron antes de la guerra civil, otros que ya están en la vejez, pero que no se les dio la oportunidad de jubilarse a tiempo. Mérida insistió en que la jubilación es un derecho que debe ser respetado.

El profesor Mérida afirmó que también se están jubilando maestros que ya cumplieron la edad legal, pero que no se les dio la oportunidad de jubilarse a tiempo. Mérida insistió en que la jubilación es un derecho que debe ser respetado.

REQUISITOS PARA OPTAR A UNA PLAZA.
 con de calidad profesional, académica y de condición socio-económica.

20,000 MAESTROS NO DAN CLASES
 El profesor Mérida dijo que según los cálculos que se tienen, hay por lo menos 20,000 maestros que no piden el magisterio que están cobrados en otra parte de actividades.

Estafa on alfabetización no afecta el plan
 La estafa de tres millones de quetzales dentro del Plan Nacional de Alfabetización no afectará el desarrollo del mismo, aseguró el profesor Luis Mérida, ministro de Educación, al conferenciar ayer en su despacho.

El ministro afirmó que el desarrollo continúa en la corteza de quetzales Amecoba y Nuevo Amecoba e incluso por el río, en una desdoblamiento de 2.5 de los centros de la zona, que fueron pegados, lo cual hizo que hubiera una diferencia entre el total de tres millones de quetzales. Dijo que el ministro que se preocupó en primer lugar por las necesidades de Guatemala por el Ministerio de Educación que no se pudo conseguir, de hecho que había que hacer reformas para que se pudiera hacer un estudio de los maestros que se iban a jubilar.

"Violencia social peor que un terremoto"

● El general FURTES CORADO, a la izquierda, luego el licenciado Botocorol y finalmente el coronel Woblers, miembros del comité de Reconstrucción Nacional durante su clasificación en el Consejo de Estado. (Foto de Aldo Guzmán)

Se encuentran en aldea que... Nacional, en una situación... el 4 de febrero de 1978... "Pero según las estadísticas... por que el terremoto... el plan de desarrollo... "El capital que disponemos... para esas áreas... cuando el uso de pruebas... Correspondiente al coronel

ESTADO DEL TIEMPO:

Subirá un poco la temperatura

Se pronostica un aumento de la temperatura... Subirá un poco la temperatura...

TEMPERATURAS EN GRADOS CENTIGRADOS

Guatemala	27
Durán	26
San José	25
Managua	24
San Salvador	23
San Pedro de Macoris	22
San Juan de los Ríos	21
San Carlos	20
San Marcos	19
San Rafael	18
San Vicente	17
San Mateo	16
San Andrés	15
San Juan	14
San Pedro	13
San Juan	12
San Pedro	11
San Juan	10
San Pedro	9
San Juan	8
San Pedro	7
San Juan	6
San Pedro	5
San Juan	4
San Pedro	3
San Juan	2
San Pedro	1
San Juan	0
San Pedro	-1
San Juan	-2
San Pedro	-3
San Juan	-4
San Pedro	-5
San Juan	-6
San Pedro	-7
San Juan	-8
San Pedro	-9
San Juan	-10
San Pedro	-11
San Juan	-12
San Pedro	-13
San Juan	-14
San Pedro	-15
San Juan	-16
San Pedro	-17
San Juan	-18
San Pedro	-19
San Juan	-20

Temperaturas en el mundo

CIUDAD	TEMPERATURA
NEW YORK, 5 (A.P.) - Tiempo	
Amsterdan	12
Atenas	16
Bangkok	26
Beirut	10
Bogotá	10
Buenos Aires	18
Caracas	28
Chicago	11
Copenhague	7
Dubái	28
El Cairo	14
Frankfurt	15
Ginebra	8
La Habana	27
Sancho	6
Seúl	11
Hong Kong	24
Índia	17
Los Angeles	16
Luena	17
Madrid	13
Managua	27
Manila	28
Medina	14
México	20
Mosú	15
París	14
Praga	10
Roma	15
Sao Paulo	24
Santiago	15
Sao Paulo	24
Singapur	27
Sofía	10
Taipei	20
Tel Aviv	20
Tokio	16
Washington	15
Zurich	10

"Money-Orders" deben certificarse correctamente

El ministro de Hacienda... Money-Orders deben certificarse correctamente...

- La concesión de empleos públicos (1982, noviembre 10). *Diario de Centro América*, pp. 3 y 8.

MIRADOR La Voz del Presidente

La Concesión de Empleos Públicos

Dentro de las características del paternalismo estatal, de que hablara el ciudadano Presidente en su mensaje del domingo 7 de noviembre figura, naturalmente, la de la concesión de empleos públicos.

De acuerdo con el estrecho criterio de muchos, dicha concesión es una forzosa obligación del Gobierno. Según ellos, el Gobierno está obligado a dar trabajo al que no tiene. Y como consecuencia, los provocadores del desorden o anarquía, los agitadores sociales lanzan al viento el malévolo sofisma de que el Gobierno es el único responsable de la desocupación o el desempleo, porque no da trabajo.

La burocracia o empleomanía es un inveterado mal de nuestros pueblos. Es más: Podría considerarse un verdadero cáncer del erario. No digamos miles, millones de quetzales se han filtrado a través de cargos o empleos innecesarios, superfluos o supernumerarios; y ¡por no decirlo!, fantasmas. Si, muchos empleos o cargos fantasmas han resquebrajado la hacienda pública y muchos malos ciudadanos han tenido la desventaja de vivir a costa del Estado sin hacer nada, sin aportar nada, sin rendir nada.

La empleomanía es una enfermedad endémica que hay que erradicar. El diccionario *Campano Ilustrado* define esa palabra así: "Afan con que se codicia un empleo público retribuido. / Abuso que consiste en que todo el mundo quiera vivir del Estado".

Para poder sacar adelante el carro

del Estado, tanto las esferas gubernamentales como la iniciativa privada han comprendido, han coincidido en que es menester, sin contemplaciones, evitar la burocracia; o, por mejor decir, limitarla o reducirla a lo estrictamente necesario.

Y hay que traer a colación otro funesto vicio, que ha corrido parejas con la burocracia: El nepotismo o sea la desmedida preferencia a los parientes en las gracias o empleos. Se colocaba a toda la parentela del funcionario. Se buscaba el cargo para el pariente y no el individuo idóneo para el cargo.

Gracias a Dios, para beneficio de nuestro país, esos tiempos están cambiando, nuevos aires están soplando.

El Estado es un patrón *sui generis* al que hay que servir con eficiencia y honestidad, para a su vez servir a la ciudadanía, al pueblo. El servidor del Estado es un servidor del pueblo y, en el fondo, servidor de sí mismo.

Los servidores del Estado, dentro de un número limitado, deben ser los mejor preparados, los más aptos, los más capacitados para la función, cargo o empleo y, por sobre todo, los más honestos. En su selección o escogencia no debe prevalecer el favoritismo o la necesidad del aspirante, mucho menos el nepotismo.

La necesidad del aspirante es el argumento total que se esgrime. Si se acepta, se cae en el paternalismo

Pasa a la página 8

- 360 maestros para el área rural (1983, febrero 10). *El Gráfico*, p. 4.

360 maestros para el área rural

★ AYER INICIARON CURSILLO DE PRESERVICIO.

Los 360 maestros que fueron seleccionados para ocupar plazas en el área rural en el nivel primario, iniciaron ayer el cursillo de pre-servicio que será impartido entre el 8 y el 11 de febrero en curso.

Al iniciarse ayer este cursillo, el profesor Rolando Méndez Mora, ministro de Educación, dijo que para su

despacho es un día de fiesta, al haberse superado una etapa anómala y perjudicial.

El ministro Méndez Mora señaló a los 360 maestros seleccionados, que las plazas que ocuparán no tienen que agradecerlas a nadie, sino únicamente a Guatemala, pues las gana-

ron por su propio esfuerzo, al someterse y ganar las pruebas de oposición.

El teniente coronel Roberto Avila Lemus, viceministro, dijo que el proceso de selección había sido criticado por sectores interesados. "Tal vez no fue el mejor, dijo, pero fue el más honrado".

El cursillo para los 360 maestros que ocuparán plazas para primaria rural, se inició ayer en el Instituto Experimental con Orientación Ocupacional, después de un acto especial.

ESTADO DEL TIEMPO:

Anexos Capítulo 5

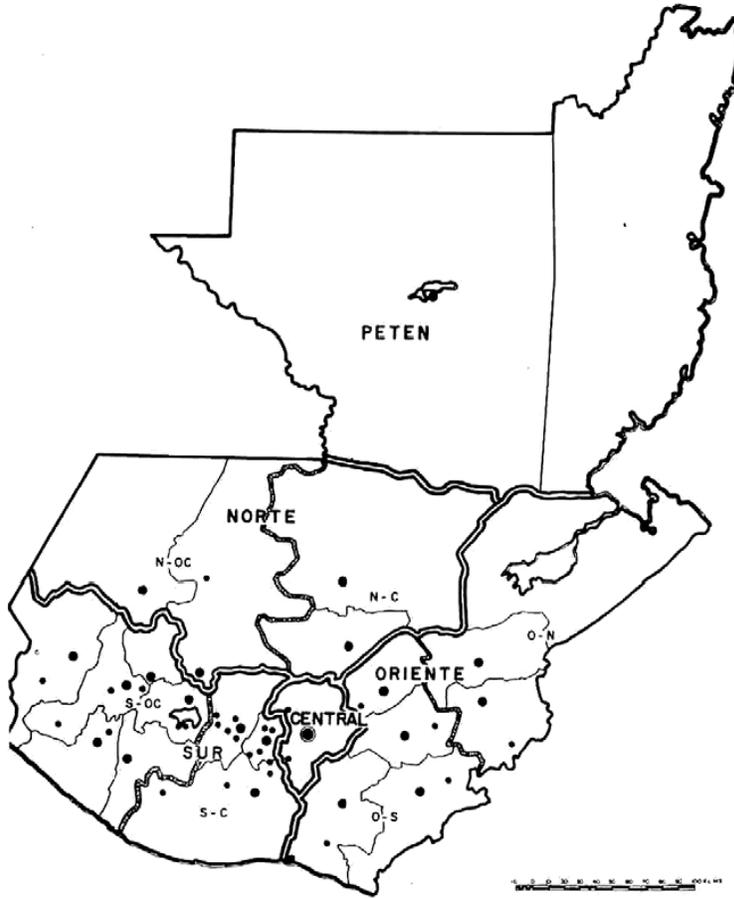
5.1 Mapas comparación regionalización 1967-1986

5.2 Oportunidades y obstáculos en la ampliación de la oferta formativa del magisterio: orígenes de la Escuela Normal Privada Maya “La Asunción” de Cabricán, Quetzaltenango

5.3 Notas de prensa huelga magisterial de 1985

Anexo 5.1
Mapas comparación regionalización 1967-1986

REGIONALIZACIÓN 1967

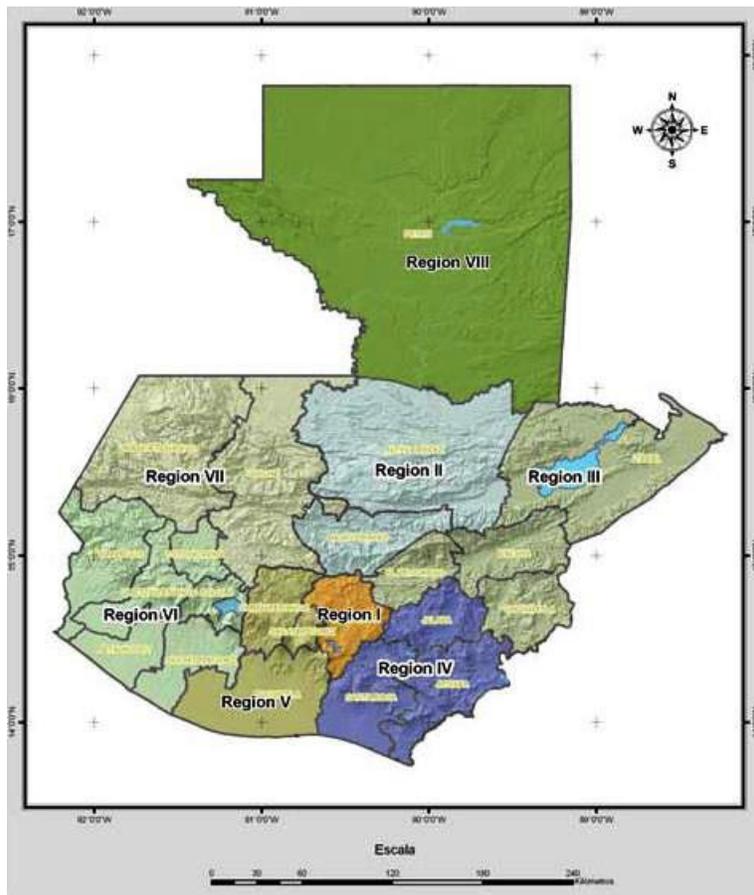


GRAN REGION	REGION	DEPARTAMENTOS
CENTRAL		GUATEMALA
SUR	SUR - CENTRAL (S-C)	ESCUINTLA ANTIGUA CHIMALTENANGO
	SUR - OCCIDENTE(S-OC)	QUEZALTENANGO SOLOLA TOTONICAPAN SAN MARCOS RETALHULEU SUCHITEPEQUEZ
ORIENTE	OR - SUR (O-S)	SANTA ROSA JUTIAPA EL PROGRESO
	OR - NORTE (O-N)	ZACAPA CHIQUEMULA IZABAL
NORTE	NOR - CENTRAL(N-C)	ALTA VERAPAZ BAJA VERAPAZ
	NOR - OCCIDENTE(N-OC)	QUICHE HUEHUETENANGO
PETEN		EL PETEN

POLITICA NACIONAL DE DESARROLLO REGIONAL		
PLANIFICACION Y PROGRAMACION U. S. P. UNIDAD DE COMUNICACIONES Y SERVICIOS PUBLICOS	REGIONALIZACION DEL TERRITORIO RIO DE GUATEMALA	25
ELABORACION DEPTO DE PLANEAMIENTO URBANO Y REGIONAL DIV. SERVICIOS PUBLICOS		
FUENTE		
OBSERVACIONES		DELIMITACION REGIONAL

Fuente: Aragón González, Jorge Rafael. (2008, febrero). *Factores jurídico-políticos en la Regionalización del territorio nacional. La regionalización oficial 1944-2005*. Guatemala: CEUR/USAC

REGIONALIZACIÓN 1986



Fuente: Morán Mérida, Amanda. (2009). *Las Ciudades Intermedias y el Desarrollo Regional de Guatemala* (Informe final de investigación). Guatemala: CEUR/USAC-CONCYT-SENACYT-FODECYT.

No. de Región	Región	Departamentos
I	Región Metropolitana	Departamento de Guatemala
II	Región Norte	Alta Verapaz, Baja Verapaz
III	Región Nororiente	Izabal, Chiquimula, Zacapa, El Progreso
IV	Región Suroriente	Jutiapa, Jalapa y Santa Rosa
V	Región Central	Chimaltenango, Sacatepéquez y Escuintla
VI	Región Suroccidente	San Marcos, Quetzaltenango, Totonicapán, Sololá, Retalhuleu y Suchitepéquez
VII	Región Noroccidente	Huehuetenango y Quiché
VII	Región Petén	Petén

Fuente: Ley Preliminar de Regionalización (Decreto Legislativo 70-86)

Anexo 5.2

Oportunidades y obstáculos en la ampliación de la oferta formativa del magisterio: orígenes de la Escuela Normal Privada Maya “La Asunción” de Cabricán, Quetzaltenango

La Escuela Normal Privada Maya “La Asunción” fue fundada en 1990 en la cabecera municipal de Cabricán, departamento de Quetzaltenango. La historia de los orígenes de esta entidad ilustra el escenario y los factores que estaban en juego en el proceso de ampliación de la cobertura educativa en el nivel medio y que configuraron el acceso a la credencial o título de Magisterio de Educación Primaria en Guatemala en el período analizado en el capítulo 5.

La descentralización como oportunidad: nuevos actores, poderes y sinergias

Cabricán ha sido un municipio predominantemente rural de mayoría maya mam. Un territorio marcado por la lógica de la relación latifundio-minifundio, la migración temporal y la economía de subsistencia:

“Acá había minas de cal, nuestra preocupación era que cortaban árboles enteros, pero no se podía detener porque era la fuente de ingresos de las familias, la única forma era cambiarle la ocupación a la juventud. Empezamos con el básico, antes las personas acá se quedaban con el sexto primaria” (Entrevista 14C. Fundadores y Directivos Escuela Maya La Asunción, 6 de septiembre 2016).

Frente a este escenario, algunos actores locales confluyeron para gestionar un cambio en el perfil educativo y ocupacional de las nuevas generaciones:

“Un día pensé:

- Aquí los patojos solo salen de tercero [básico] y regresan a trabajar la tierra.*

Entonces, con un sacerdote de acá, una noche jugando ping-pong nos pusimos a platicar del problema que había en Cabricán, la gente llegaba a 3º. Básico, pero después ya no tenía a dónde seguir. Entonces él me preguntó qué hacíamos.

Le dije:

-Abramos una carrera de magisterio.

El edificio donde empezamos a trabajar se llamaba Colegio La Asunción, allí antes había monjas”

**Localismo para referirse a niño o joven.*

(Entrevista 14C. Fundadores y Directivos Escuela Maya La Asunción, 6 de septiembre 2016).

El grupo promotor estaba integrado por maestros originarios del municipio -varones todos, en su mayoría ladinos, que se habían formado en las escuelas públicas normales de la región sur occidental del país-. Conocedores de la burocracia educativa buscaron aliados en los niveles superiores de la jerarquía administrativa para que facilitaran los trámites en un contexto de transición hacia un modelo descentralizado:

“Ya cuando las direcciones regionales podían autorizar centros educativos apareció el Licenciado Eddy Cárcamo [Director Regional Suroccidente en 1990], que es de Suchitepéquez. En una oportunidad hubo una reunión de supervisores, yo era supervisor de Cabricán y Huitán. Le conté lo que estábamos haciendo, pero primero le pregunté:

-¿Cómo salió usted a estudiar?

-Me dijo: Mire, yo salí descalzo. Soy de Santo Domingo Suchitepéquez, pero de una aldea y llegué a estudiar la primaria y el básico a Santo Domingo. Después de eso ya estudié [magisterio], me gradué y ahora soy profesional.

-Entonces sí me va a entender lo que quiero, le dije”

(Entrevista 14C. Fundadores y Directivos Escuela Maya La Asunción, 6 de septiembre 2016).

A su vez, este grupo promotor consiguió sumar a otros actores. Buscaron la ayuda de otras experiencias pedagógicas locales (Santa María Visitación, Sololá) que aportaron la base para el modelo y contenido curricular en clave rural, indígena y bilingüe, conjugación de características que era necesario para justificar la apertura de la carrera en el municipio. Lograron que políticos interesados en capitalizar votos y miembros del gobierno local aportaran recursos económicos, que se sumaron a los suyos y a las cuotas de los estudiantes para financiar el funcionamiento de la escuela. Una experiencia como esta cambiaba el perfil de quienes egresaban de la carrera de magisterio y por tanto de los nuevos aspirantes a los empleos docentes en la región:

“El primer año que se abrió se inscribieron personas que habían dejado diez o doce años de estudiar y decidieron retomar con la carrera. Varios ya se jubilaron. Unos tres años después ya eran los jóvenes los que entraban (...) Vienen de otros municipios, de las aldeas, no de las áreas urbanas (...) La primera carrera que autorizaron fue la de educación primaria rural (...) desde el principio incorporamos el idioma [mam] porque tenía que ser una modalidad que no existiera en ningún otro lado, era estratégico, un proyecto exclusivo. No era lo mismo ir a estudiar a Quetzaltenango porque salían de su entorno, perdían sus costumbres y cultura” (Entrevista 14C. Fundadores y Directivos Escuela Maya La Asunción, 6 de septiembre 2016).

Disputas y resistencias al cambio: centralismo, racismo, defensa del estatus social y profesional

Un proyecto de esta naturaleza enfrentaba varios obstáculos. El primero era la idiosincrasia centralista de los agentes estatales - a pesar del discurso de descentralización- y ello tenía consecuencias en términos de acceso a recursos:

“[porqué una escuela privada y no por cooperativa] El Estado no apoyaba para que aquí funcionara. Nadie quería ni creía que aquí funcionara una escuela de diversificado porque la idea centralizada es que Quetzaltenango era el departamento y allí tenía que estar todo. Creo que fue Cabricán la primera escuela de diversificado en un municipio, a excepción de Coatepeque¹ y Colomba que ya tenían” (Entrevista 14C. Fundadores y Directivos Escuela Maya La Asunción, 6 de septiembre 2016).

Luego, también se enfrentaba a resistencias arraigadas en profundos imaginarios de dominación étnica y económica:

“Era muy difícil concebir y pensar que la gente del área rural pudiera sobresalir y mostrarse al mundo, más en el tema de educación. Acá había muchas fincas, algodoneras y cafetaleras, el destino de la juventud era ese. Nosotros queríamos sacar a la gente de ese estilo de vida. Cuando se hicieron las encuestas, porque había necesidad de hacer un estudio de factibilidad, varios señores de acá del centro me dijeron:

-¿Qué están pensando? ¿Quiénes van a ser nuestros mozos después? Porque si ellos son maestros ya no van a querer trabajar la tierra y nos vamos a quedar sin mozos

-Pues el que tenga tierra que la trabaje o que pague, les dije yo”

(Entrevista 14C. Fundadores y Directivos Escuela Maya La Asunción, 6 de septiembre 2016).

Estas resistencias a ampliar las posibilidades de profesionalización por vía de la ocupación docente también provenían del magisterio en servicio en el municipio, que en ese momento tenía asegurado el empleo -con la correspondiente jubilación-. Detrás de las manifestaciones de escepticismo o desdén sobre el proyecto, subyacían cuestiones de estatus, para ese momento los maestros casi siempre eran ladinos y provenían de zonas urbanas:

“Cuando nosotros nos fuimos de acá del pueblo a estudiar a Quetzaltenango nos fuimos cuatro, sólo nos graduamos tres. Desde los ochenta nadie más volvió a ir [a estudiar] (...) en ese entonces yo era supervisor, por contarles una novedad les dije a los maestros -la mayoría no eran de acá sino venían de Quetzaltenango- y me dijeron:

-¿Qué estás pensando? Dejé de estar engañando a la gente

-Pensé que alguno de ustedes me iba a pedir trabajo, les dije.

Algunos vinieron a trabajar aquí con nosotros”

(Entrevista 14C. Fundadores y Directivos Escuela Maya La Asunción, 6 de septiembre 2016).

¹ Se refiere al Instituto Humanidades, fundado en 1978. Una historia muy similar en la que el grupo promotor fueron maestros(as) que buscaron alianzas y sinergias para autorizar y abrir la carrera. En ese caso resultó clave el apoyo del decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad de San Carlos -a lo que el establecimiento le debe el nombre- (Avendaño, febrero 2013).

Anexo 5.3
Notas de prensa huelga magisterial de 1985

16 DE SEPTIEMBRE

- Magisterio inicia paro general de labores. (1985, septiembre 16). *El Gráfico*, portada.
- Otra semana de paros laborales. (1985, septiembre 16). *El Gráfico*, p. 4.



17 DE SEPTIEMBRE

- Mejía V. descarta la militarización. Jefe de Estado dispuesto a dialogar; sigue huelga magisterial. (1985, septiembre 17). *El Gráfico*, portada.
- Continúa huelga magisterial. (1985, septiembre 17). *El Gráfico*, p. 4.
- Gral. Mejía Vítores descarta la militarización del magisterio. (1985, septiembre 17). *El Gráfico*, p.4.



Gral. Mejía Vítores descarta la militarización del magisterio

■ Espera dialogar con los educadores.

El general Mejía está dispuesto a recibir a los maestros y dialogar con ellos, pero preferiría que antes lo hicieran con la señora ministra de Educación. Así lo declaró a la prensa ayer al mediodía, en el salón de Cristal de T.G.W., durante los actos de inauguración de las nuevas instalaciones.

El jefe de Estado descartó la posibilidad de una militarización del magisterio, pues dijo que eso sería una equivocación. Dijo que si los maestros quieren obviar a la ministra, también está dispuesto a recibirlos.

En cuanto a lo que dicen los maestros que el aumento de Q50.00 no les satisface sus necesidades y el resto de sus demandas no han sido satisfechas, el jefe de Estado dió su opinión.

Dijo que la medida del aumento de Q50.00 es un sacrificio que se está haciendo,

pues el país se endeuda. Son, dijo, 150 millones de quetzales que van a aumentar el déficit. Anadió que es una deuda suficiente para dejarle un problema al próximo gobierno, a pesar de las ofertas que se tienen de que el futuro gobierno democrático tendrá mayor asistencia internacional.

Sobre si el paro general de los maestros podría llevar a una militarización, tal como lo afirmó la ministra, el general Mejía Vítores dijo que eso es una equivocación. Anadió que no cree que militarizando el magisterio vayan a trabajar con buena voluntad.

Opinó que debe ser un asunto de diálogo, de un entendimiento y respeto a la juventud que están enseñando.

● **Cancelación del ciclo lectivo**
Luego se le preguntó que se

haría si los paros de los maestros continuaran.

Respondió que hay una solución bastante fácil, pues podría darse por cancelado el ciclo lectivo. Anadió que se daría por aprobados a todos los alumnos, así ya no habría necesidad que los maestros trabajaran en hacer los compositos y entregarlos. Así, anadió, saldrían favorecidos todos, hasta los alumnos malos.

Sobre cuanto tiempo esperara el gobierno para tomar esta medida, el general Mejía Vítores dijo que está todo el resto del presente mes para hacerlo. Pero, anadió, cree que sería más fácil dialogar, tal como los maestros lo han propuesto.

Si persiste la huelga de los burocratas, dijo que también cree que lo correcto es dialogar. Esa es la solución y la comprensión que el gobierno espera.

Lic. José Rolz hoy en la AGG

Está tarde y parte de las 18:00 horas dentro del terreno de la Asociación de Guatemaltecos de Guatemala, ayer



■ Lic. Rolz presentó el borrador que será referendado en un referéndum que se realizará el próximo mes.

El borrador se podrá presentar a las 18:00 horas en la sede de la AGG, con un horario de atención de 18:00 a 20:00 horas.

En uno de los salones de la AGG, hoy se reunieron los representantes de los sindicatos de maestros para discutir el borrador que será referendado en un referéndum que se realizará el próximo mes.

■ **Liberación de estudiantes que son prisioneros de guerra por los pro-**

Continúa huelga magisterial

■ Educadores exigen aumento del 200 por ciento y la liberación de los estudiantes detenidos.-

GUATEMALA, septiembre 17.- La Asamblea del Magisterio Nacional, que convoca a la participación de todos los departamentos de la república, convoca a la liberación de los estudiantes que son prisioneros de guerra por las manifestaciones que se registraron hace dos semanas.

Según explicaron los dirigentes magisteriales, los educadores piden un 10 por ciento de los estudiantes detenidos durante la distensión que se registró para presentar por el alza al precio del pan y del costo de la vida.

La Asamblea general, que se desarrolló en el Hotel Bolívar, con la participación de los representantes de los departamentos de la república, reafirmó las peticiones planteadas por el magisterio en días pasados, en los que pidió la paralización de las actividades docentes.

En uno de los salones de la AGG, hoy se reunieron los representantes de los sindicatos de maestros para discutir el borrador que será referendado en un referéndum que se realizará el próximo mes.

los y manifestaciones. ■ Uno real rebaja de precios, corrupción y un efectivo control gubernamental de cualquier proceso no porque se agregue a la lista de precios dadas a conocer por el gobierno, los médicos, el calzado, vestuario, etc.

■ La asamblea de Q200.00 en el salario y en la bonificación.

Paralelamente, los delegados magisteriales acordaron plantear al gobierno que tome una serie de medidas para combatir el desempleo y la carencia que se registra en la zona rural.

En dos horas con treinta minutos, los dirigentes del magisterio demostraron que el espíritu patriótico de los maestros y de la juventud, y expresaron que el movimiento es totalmente espontáneo.

■ Esperan que el jefe de Estado, general Oscar Humberto Mejía Vítores, les permita en adelante, para expresar sus demandas.

■ **LA ABERTIA** guatemalteco Mildred Gómez de Alonzo fue designada por el presidente en cargo para dirigir el Departamento de Radiodifusión (Foto de Luis García).

■ **T.G.W. retornó a su antigua sede**



■ **T.G.W. retornó a su antigua sede**

- Se abre el diálogo Mejía V. - Maestros. El primer contacto entre educadores y el Jefe de Estado se produjo ayer. (1985, septiembre 18). *El Gráfico*, portada.
- Antigua: magisterio paralizado totalmente. (1985, Septiembre 18). *El Gráfico*, p. 2.
- Me interrogaron sobre el movimiento laboral. (1985, septiembre 18). *El Gráfico*, p. 3.
- Continúa huelga magisterial. (1985, septiembre 18). *El Gráfico*, p. 4.

20 DE SEPTIEMBRE

- Continuaron los paros de labores. (1985, septiembre 20). *El Gráfico*, portada.
- El lunes continúa el diálogo. (1985, septiembre 20). *El Gráfico*, p. 4.
- Ultimátum a empleados públicos. (1985, septiembre 20). *El Gráfico*, p. 4.



Ultimátum a empleados públicos

■ Si los huelguistas no deponen su actitud hoy, el lunes tomarán posesión nuevos empleados, dice Mejía Victores

El general Mejía Victores dio ayer prácticamente un ultimátum para que los empleados públicos en huelga vuelvan hoy a sus labores, ya que de lo contrario el próximo lunes tomará posesión nuevo personal.

Al ser preguntado por la prensa en una entrevista relampago sobre la continuación de la huelga del magisterio y otras dependencias, no obstante su mensaje del miércoles por la noche, el general Mejía fue breve pero tajante en sus declaraciones. Dijo que la Ley del Servicio Civil da dos días de plazo, y que además hay muchísimas personas sin empleo que quieren trabajar. Si no se presentan hoy a sus labores, agregó el jefe se cancelarán sus nombramientos y el lunes tomarán posesión los nuevos empleados.

Esta declaración la dio el general Mejía Victores en vista que fue desoída su advertencia de anoche, ya que el magisterio no depuso su actitud y los empleados del ministerio de Finanzas mantuvieron una huelga de brazos caídos.

● Llamamiento del general Lobos Zamora

Por su parte el General Rodolfo Lobos Zamora, jefe del Estado Mayor de la Defensa, dijo que no en ese carácter sino como ciudadano, hace un

llamamiento a los empleados en huelga para que depongan su actitud. Agregó que el gobierno ya concedió un aumento salarial dentro de sus posibilidades y que no se justifica una petición mayor, pues esta no podría ser satisfecha por el gobierno.

■ Continuaron los paros progresivos

Empleados del sector público continuaron ayer con paros progresivos y otras medidas de rechazo al aumento anunciado hace algunos días, no obstante las advertencias formuladas por el jefe de Estado de despedir a los burocratas si no reanudan sus labores.

En el ministerio de Finanzas los empleados que habían estado en paro total de actividades acudieron a sus puestos de trabajo, pero la mayoría no realizó ninguna actividad relacionada con sus funciones. Comandos de la policía penetraron en las primeras horas de este día al edificio de Finanzas con el propósito de prevenir incidentes que pudieran surgir tras las advertencias gubernamentales de despedir a los empleados huelguistas.

El Director de Rentas Internas, José Reynoso, hizo un recorrido por todos los niveles del edificio exigiendo a los trabajadores la transudación de las labores.

Un dirigente del Comité de emergencia, identificado como Manuel Meneses, expresó a *El Gráfico* que la jefatura de

en otro orden de cosas el general Lobos Zamora dijo que el aumento de 950.00 acordado por el gobierno alcanza también al ejército, ya que los militares también son empleados públicos y están presupuestados.

que rechazaron reanudar sus actividades.

El personal de dos unidades completas, incluyendo sus jefes fueron prácticamente destituidos, según incursó el dirigente de los trabajadores. Se trata de la Unidad de Patentes y Licencias y Renta del Timbre y la unidad de Registro Tributario Unificado.

Por lo menos unos veinte trabajadores laboraban en esas unidades. Asimismo, dirigentes del movimiento denunciaron que dos miembros del comité han desaparecido.

Se trata de Leonel Campuzano y de Lucy Montenegro, calificados como los principales dirigentes del movimiento en pro de aumento salarial.

Además de los efectivos del pelotón antimotines que ocuparon el edificio de Finanzas, la vigilancia fue reforzada por agentes de particular pertenecientes al Departamento de Investigaciones Técnicas -DIT-, quienes, según los trabajadores, trataron de aperturar a los principales diri-

El lunes continúa el diálogo

■ Representantes del Magisterio se reunieron con el Jefe de Estado en busca de una salida al paro de la actividad docente

GUATEMALA, 19 de septiembre. Durante más de dos horas conversaron hoy los representantes de la Asociación Magisterial con el jefe de Estado, sin llegar a un acuerdo definitivo. Por esa razón continuará el diálogo de ambas partes el próximo lunes a las diez horas.

Los maestros, después de concluida la conversación, expresaron estar complacidos del espíritu de diálogo mantenido por el jefe de Estado y de la determinación tomada de continuar las conversaciones.

Reconocieron que no se llega a ningún acuerdo específico, por cuanto debían informar anoche mismo, después del diálogo, a los maestros representados en distintas organizaciones magisteriales del país, para luego llegar con los planteamientos que surgieron de esta reunión nueva.

Expresaron también que

mantienen sus puntos de vista traslados al principio; y resolución final habrá probablemente el lunes a las diez horas, cuando de nuevo conversen con el mandatario.

Expresaron, por otra parte, que el jefe de Estado mantiene su promesa de dejar libres a todos los docentes escolares que fueron detenidos por causa de su participación en las manifestaciones y disturbios producidos como protesta por el aumento del sueldo y el alza de los precios de artículos de primera necesidad.

También indicaron que tienen confianza en que el jefe de Estado y sus asesores llegaran a un buen entendimiento.

Por otra parte, se les garantizó por el mandatario que no habrá despidos de los maestros, y que sobre el particular ya dio instrucciones la ministra de Educación a toda la República.

Maestros desoyen advertencia oficial



● El Magisterio rechazó ayer la actitud del gobierno de obligar a un reformo de labores y resolvió mantenerse en su posición de huelga, hasta que se haya agudado totalmente el diálogo con el jefe de Estado. Se añadió que el general Mejía Victores tiene un compromiso que cumplir con los maestros. En un mitin masivo, que reunió a varios miles de maestros y maestras en el

pleno central de Belen, el Magisterio calificó el mensaje del general Mejía Victores como una amenaza y una intimidación.

Los creadores dijeron que mantendrán el movimiento de huelga a nivel nacional y que su reunión es de carácter permanente, por lo cual se solicitó a todos los presentes que se mantuvieran en el establecimiento.

- Campo Pagado: "¿Será el magisterio enemigo de los estudiantes? ¿Chantaje y coacción?" (1985, septiembre 21). *El Gráfico*, p. 22.
- Aumento de salarios, aumento de inflación, no atinamos. (1985, septiembre 21). *El Gráfico*, p. 24.

21 Septiembre, 21 de septiembre de 1985

Segue corriendo sangre

CAMPO PAGADO Opiniones Imparciales La 5a. Columna Por: Mario Alvarado Rubio

"¿SERA EL MAGISTERIO ENEMIGO DE LOS ESTUDIANTES? ¿CHANTAJE Y COACCION?"

"Inicialmente debería creerse que la enemistad del magisterio contra los estudiantes es imposible, pero como en Guatemala suceden cosas increíbles e inexplicables, los últimos acontecimientos hacen poner en duda esa imparcialidad, asimismo el axioma aceptado de por siempre, que el maestro es un segundo padre o el mejor amigo del estudiante, por ser el que le enseña las miestras de la vida, le inculca las ciencias del saber, los principios de la moral y del civismo. Lamentablemente después de los sucesos recientes, como dije, se llega a pensar que los maestros de la juventud desean dañarlo o que desafortunadamente la usan indebidamente en la obtención de sus propósitos personales y lo manifiestan públicamente con tal de salir gananciosos en sus peticiones o exigencias.

Se esperaba entonces en las últimas declaraciones prestadas por las entidades magisteriales con motivo de exigir Q 202 000 extra de sueldo, si amenazan, si amenazan con no enseñar los cuadros de evaluación correspondiente a cada alumno y en esa forma evitar que éstos puedan presentarse a examen.

Caso de figurar, sería un acto de una absoluta falta de ética y de los principios morales, ya que los maestros en pleno conocimiento al gobierno, pero la víctima no lo es el régimen militar, sino el muchacho encomendado a su custodia, puesto entre sus manos para inculcarse sabiduría y buenos principios. Incógnita, registro, por ende, convertirse a su propósito en víctima precipitadora y sin tenerla ni deberla, recibirá todo el mal y el daño, en caso las autoridades superiores no accedan a las exigencias salariales que posteriormente aclararé, me parecen justas, aunque no realizables en su totalidad.

Si por el caso, el magisterio hubiera accedido con abstenencia de seguir impartiendo sus enseñanzas, el planteamiento hubiera únicamente los libros y el libro en uso, a profesores particulares que no estuvieran sujetos a la disciplina y con sus propios métodos, pero, en cambio, amenazan con no hacer la evaluación final y por ende, estar de manos al estudiante y en esa forma VIGILAR EL DERECHO A EXAMINARSE, es algo inadmisibles y repugnar por encima de todo, porque a estudiantes con fines exclusivamente personalistas han buscado una víctima inocente y luego, de cumplir o no con sus obligaciones hacia ellos, como en parte de su derecho apostillado, colocar al gobierno frente a una tremenda alternativa. O les aumentan \$ 200 000 de sueldo o no hacen examen y los muchachos habrán perdido totalmente su educación.

El curso deberá enseñar los otros aspectos, los padres deberán pagarle más o menos y pagarlos más un gastos que exija la educación de sus hijos y los maestros seguirán percibiendo su salario porque ya lo sabe el patrón. Estado o particular, deberá seguir pagando salarios altos y la responsabilidad.

Si se encubra un propósito, con sorpresa se llega a comprobar que la amenaza, además, tiene todos los visos de un chantaje, con todos sus agravantes, puesto que la incidencia del hecho contingencia, la amenaza... repite... no va contra el gobierno. Estado o particular, sino contra los padres que los que se deben en cumplimiento de sus sagradas obligaciones docentes. Los estudiantes de las escuelas públicas en todos sus niveles. Es, en consecuencia, tanto por la forma de coacción, como por el contenido, inapropiado, un acto reprochable y manifiesto en todo caso de adaptarse más datos.

Ello significa una declaración viceministro de Educación... la desnaturalización de una profesión ejercida en función de la justicia y equidad, como es servir y dar conocimientos a los seres en formación que se son los ciudadanos, del mañana.

Por otra parte, ignora también que no se reconocerá a validez esencial y justicia primaria a la demanda magisterial, así como lo dentro a sectores que están sufriendo duramente la apretura de esta crisis que se vive por la ambición desmedida, sucias manipulaciones y torpezas administrativa de gobiernos anteriores. Pero una cosa es reconocer la viabilidad de una demanda y otra aceptar que ésta sea realizable en su totalidad, especialmente cuando se le desnaturaliza con acciones impropias como lo es el chantaje y la coacción individual.

De acuerdo a tácticas de estrategia, conocido es que el demandante siempre exige el doble o el triple de la cantidad justificada, a efectos que en una especie de regateo "alcanzar" el demandado, desista y renuncie, se atribuye a la cifra demandada, esta es la razón que siempre han tenido los demandantes al exigir cantidades a todas luces imposibles de satisfacer, máxime que de todos es conocido la penuria en que se encuentra el Estado Nacional y quien lo dirige, o sea el gobierno, que en este caso y tal vez deseara de abandonar amablemente el ejercicio del poder, dejara en la ciudadanía un recuerdo de acierto y capacidad, como buen padre bondadoso acceda a todos los requerimientos de sus discípulos o inadaptados hijos.

Lamentablemente, amamos es acceder y otra estar en disposición de cumplir, sin que tal cumplimiento aparezca graves sangría y peores enfermedades al año futuro presupuesto o se amenace la creación de nuevos impuestos, convirtiéndose aquello en un círculo vicioso, puesto que en ambos casos se ven pagas los trastos rotos en el contrabando. El asunto anterior de haberse tomado muy en cuenta por los demandantes los diversos ministerios, los del Organismo Judicial y las entidades semiautónomas para dar, con pleno conocimiento de causa, mantener sus exigencias al marco de las posibilidades, al marco de lo justo y lo verosímil. De lo anterior se deriva lo que deberá suceder con las demandas salariales en el sector privado, puesto que la consigna general es la de apreciar estos momentos de verdadera angustia que padecemos y padecimos en el justo reclamo de la nivelación económica, hacer que el cúmulo de éstas y de las estatales sea tan imposible de satisfacer, que no haya otra salida posible que un cambio de estructuras o por lo menos, de autoridades.

El asunto, pues, resulta además, complejo y de negro supurar, puesto que según me está viendo a las primeras de cambio cuando el gobierno con gran sacrificio ha accedido a pagar lo que honestamente está a su alcance, los posibles beneficiarios han tomado esta única posibilidad como limosna o como un insultante y livio a su dignidad, pero el caso de los maestros es distinto, porque como ya expliqué anteriormente, el daño no lo causará directamente al gobierno o al ciudadano que recurre ante los ministerios y otras dependencias, sino a otros muchos, al lapidarse a los que dicen guiar por las sendas del poder, aunque sea con ejemplos tan desoladores como este de coacción y chantaje.

Por otra parte, los maestros deben saber que no les temerá todas consigo, pues bien pueden suceder se repitan los actos de coacción y repudio como el 13 de octubre en La Guayma, Escuintla, donde un grupo numeroso de padres indignados por tales amenazas contra sus hijos, y los intereses de toda la familia, les reclamaron duramente su proceder, y ya se sabe que en estas situaciones, del tipo al gobierno o a la herida hay que tener al percibirse del mal que les deparará la forma como ellos han manipulado, pues no en vano recibieron adecuado aprendizaje en las manifestaciones pasadas, a las que concurren con el beneficio del magisterio.

Tomado de Diario El Gráfico de fecha 17 de septiembre de 1985.

24 Septiembre, 24 de septiembre de 1985

Dialogando

=Aumento de salarios=Aumento de inflación=No atinamos=

Hay que no lo olvidamos. Durante los últimos meses hemos estado hablando de lo que, como todos sabemos, es un problema de salarios y un problema de inflación. Pero ahora, cuando ya estamos viendo que el problema de salarios se resuelve, el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

En el momento actual, el problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

con, amonaban de sublevar y reducción de impuestos o expropiaciones directas e indirectas. Como veremos en los próximos días, el problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

dos, no hay comunicación entre nosotros, estamos todos de más y de desconfianza, y esto está generando un descontento general que se expresa mediante el voto en las elecciones. Los sucesos recientes que en estos días se están produciendo, son una muestra de lo que está pasando.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

24 Septiembre, 24 de septiembre de 1985

ELGRAFICO

Jóvenes: De ustedes depende el futuro de Guatemala

Por Ricardo Dávila A.

Al 31 de julio, y según datos del Ministerio de Educación, el 90 por ciento de los jóvenes de Guatemala están desempleados. Este es un problema que debe ser resuelto pronto, ya que el futuro de Guatemala depende de ustedes.

El problema de salarios se resuelve, pero el problema de inflación se vuelve a ser el problema principal. Este es el caso de los maestros que, al pedir un aumento de sueldo, se ven enfrentados a un problema de inflación que los hace perder el valor real de su sueldo.

22 DE SEPTIEMBRE

- Seguirá diálogo Mejía-maestros. (1985, septiembre 22). *El Gráfico*, p.4.
- “Maestros trabajarán mañana lunes. (1985, septiembre 22). *El Gráfico*, p. 4.

Seguirá diálogo Mejía-maestros



• **Genl. Mejía**

Mañana a las diez tendrá otra la última parte del diálogo con la intendencia el jefe de Estado General César. El ministro Mejía y otros a los representantes del Magisterio para discutir el convenio de trabajo.

El jefe de Estado critica a los maestros que no puede atender la demanda de aumento de salarios en momentos de crisis. Y que sólo puede mantener su presencia de aumento de sueldo cuestionada en el ingreso de beneficiarios de cada servicio público, porque para mantener el ingreso para mantener el nivel del país.

“Maestros trabajarán mañana lunes”



• **Do Pineda**

“Definitivamente los representantes de las agrupaciones del magisterio que conversan con el jefe de Estado, a las diez horas, podrán negociar un convenio de los labores educativos.”

Agregó que todos los maestros deberán comparecer al día lunes a clases, porque de lo contrario se va aplicar la Ley de Servicios Civil y Laboral, porque con eso habrá cumplido tres días de no comparecer a sus labores”, dijo la licenciada Judith Pineda ministra de Educación.

24 DE SEPTIEMBRE

- Gobierno-Magisterio aún sin un acuerdo. Continúa el paro de labores en los planteles oficiales de enseñanza. (1985, septiembre 24). *El Gráfico*, portada.
- San Marcos: ordenan cierre de escuelas. (1985, septiembre 24). *El Gráfico*, portada.
- San Marcos: Actas a maestros. (1985, septiembre 24). *El Gráfico*, p. 2.
- Última hora: maestros se dan cita en paraninfo. (1985, septiembre 24). *El Gráfico*, p. ¿?



San Marcos: Actas a maestros

■ Ordenes militares para el cierre de varias escuelas; padres de familia protestan contra el Magisterio.-

GUATEMALA, septiembre 23. De nuestra Redacción. El gobierno, a través de los canales correspondientes, inició la destitución de maestros "buelguitas" en el interior de la República al tiempo de estudiar el procedimiento a seguir para la promoción de los alumnos.

De acuerdo con informaciones obtenidas por nuestra correspondencia en San Marcos, se atribuyen a instrucciones de ese organismo, el comandante de la base militar encargó al alcalde municipal levantar actas de destitución para los maestros de la escuela "Elemental Macraquín Rojas".

La orden fue aplicando a los que prestaban servicios docentes en las escuelas de la aldea "Tocaché" y en las comunidades agrarias "El Corrente" y "Cullusa".

El funcionario que se levantaba el acta "por no presentarse a sus labores". Seguidamente se llevó a cabo el cierre de las escuelas. Los educadores no se han presentado, según

datos en poder de nuestra correspondencia en aquella cabecera departamental, desde el 13 de los corrientes.

● Surge malestar entre padres

de familia

Así también, se informó que la tarde del domingo un grupo de padres de familia se reunió en la plaza central de Santiago Sacatepéquez,

para pedir la destitución de los maestros que no asisten a impartir sus clases ya que dijeron eso afecta la formación de sus hijos.



Maestros se dan cita en el Paraninfo

Los maestros decidieron anoche, tras el anuncio gubernamental sobre la conclusión del ciclo escolar 1985, reunirse esta mañana, a partir de las 8:00 horas en las instalaciones del Centro Cultural Universitario para mantenerse "unidos y firmes" en su posición por lograr mejoras salariales.

La concentración magisterial en el Instituto Nacional para Señoritas Belén concluyó anoche después de las 20:00 horas, tras la cadena nacional de radio y televisión en la cual se anunció la disposición del gobierno.

Algunos representantes magisteriales calificaron la medida como "absurda" y dijeron que "ante medidas de hecho del gobierno el magisterio también adoptará medidas de hecho", aunque no quisieron revelarlas por razones de "seguridad y estrategia".

Gruesos candados cierran institutos capitalinos

■ Nuevo desafío al Jefe de Estado de parte del Magisterio de la ciudad.



● ARI LUCIA, mayor la puerta principal del Instituto Nacional Ciudad para Verónica. El portero se halla a la derecha. No hay nadie. (En las más tarde " (Foto de Carlos Sandoval)



● TAMBIÉN LA PRINCIPAL PUERTA de acceso al Instituto "Belén Aquino" se halla fuertemente cerrada. En el fondo se ve el edificio. El edificio de los maestros para tener más detalles.

25 DE SEPTIEMBRE

- Gobierno canceló el ciclo escolar. (1985, septiembre 25). *El Gráfico*, portada.
- Cancelado el ciclo escolar '85. (1985, septiembre 25). *El Gráfico*, p. 2.
- Hoy concentración magisterial. (1985, septiembre 25). *El Gráfico*, p. 3.
- Llamamiento a reanudar el diálogo. (1985, septiembre 25). *El Gráfico*, p. 5.

EL GRAFICO
 MIÉRCOLES, 25 DE SEPTIEMBRE DE 1985 AÑO VIII No. 7550 GUATEMALA, G.A. DIRECTOR GENERAL JOSÉ CARPIO NICOLLE

A.N.C. DESTITUYO A MOLINA MENCOS

REMOVIDO COMO PRESIDENTE DE LA COMISION DE ESTILO, POR INCUMPLIDO
 INFORMACION EN LA PAGINA 8

Gobierno canceló el ciclo escolar

INFORMACION EN LA PAGINA 2

2 Guatemala, 25 de septiembre de 1985

últimas noticias

Cancelado el ciclo escolar '85

■ Estudiantes de establecimientos oficiales serán promovidos automáticamente al grado inmediato superior.

GUATEMALA, septiembre 24. De nuestra Redacción.— El gobierno decretó hoy, mediante la emisión del acuerdo gubernativo número 965-85, dar por concluido el proceso enseñanza-aprendizaje correspondiente al presente año.

La resolución gubernamental fue firmada por el propio jefe de Estado, general Oscar Humberto Mejía Victores, y por la ministra de Educación, licenciada Judith de Fines y dada a conocer esta noche a través de un mensaje difundido por cadena de radio y televisión a nivel nacional.

Se hizo ver que, para que la medida acordada tenga el efecto necesario, se dispuso que "los alumnos sean promovidos al grado inmediato superior".

La medida entra en vigor mañana (hoy) miércoles 25 de septiembre (hoy) y es aplicable a los establecimientos educativos del Estado que funcionan bajo el control del ministerio de Educación.

En uno de los artículos del acuerdo gubernativo se indica que corresponderá a este ministerio estudiar y determinar los procedimientos que considere más adecuados para la efectiva aplicación de la disposición.

El acuerdo fue adoptado en

virtud de la actual situación en que se ha visto "interrumpido el proceso enseñanza-aprendizaje en perjuicio de los alumnos, y tomando en cuenta que está por finalizar

Llegará gasolina de E.U.A.

El gobierno anunció ayer la llegada de los buques cisterna procedentes de los Estados Unidos, con no menos de 170,000 toneladas de combustible, como solución a la crisis actual.

Aunque los buques cisterna no son proveedores de petróleo de Guatemala, dijo ayer que estos buques están arrendados al propio gobierno de los Estados Unidos y que por tanto el suministro de combustible será garantizado por el gobierno de los Estados Unidos.

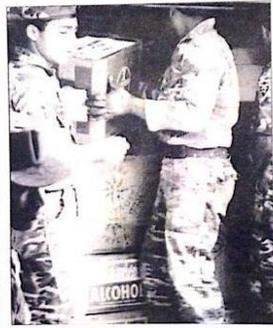
El vocero del gobierno anunció que son estos buques y no las embarcaciones arrendadas por el ministro de Energía y Minas, señor González, más de 600,000 galones de combustible para el mes de octubre próximo veniente.

"el ciclo lectivo 1985". Se enfatizó también en la responsabilidad que tiene el ministerio de Educación en cuanto a la dirección y evaluación de los sistemas educativos, así como de los planes de estudio.

Ante el anuncio oficial se desconoce cuál será la reacción que asumirán los maestros, ya que se persistir en su

ayuda a ocupar establecimientos públicos, podrían verse sometidos a la intervención de las fuerzas de seguridad.

La FAG transporta ayuda a México



ayuda a los damnificados del terremoto que azotó al hermano país del norte.

El puerto de Guatemala, sabiendo de las necesidades que los hermanos mexicanos están padeciendo, han acudido al Comité Nacional de Emergencia, situado en la avenida Roosevelt 21-72 de la zona 13, llevando sus aportes que en algo ayudarán a la población damnificada en la capital de México.

El empaque que sale en las primeras horas del día, contiene 120 frazadas de lana nueva; 100 colchas de algodón esterilizado de 1 libra cada una; 100 cajas de gasa estérilizada de 1x5 yardas; 6 galones de metaphebril; 20 cajas de alcohol medicinal que hacen un total de 240 litros y 15 quintales de frijol negro.

Este empaque será enviado de emergencia, ya que actualmente en la ciudad de México se carece de ellos, por eso el Comité Nacional de Emergencia se consideró preparado y enviado a la

EL GRAFICO SUCCESOS Guatemala, 25 de septiembre de 1985

Hoy concentración magisterial

GUATEMALA, septiembre 25. Los maestros de la zona 13 se concentraron hoy en la plaza de la Constitución para exigir la reinstalación de los maestros que fueron desalojados de sus escuelas durante el ciclo escolar pasado.



● EL OFICIAL COMANDANTE del "Amor del Pueblo"...

■ Maestros intentaron ayer caminar al Palacio Nacional, pero el antimotines lo impidió



● AL REATASAR en su intento de llegar al Palacio de Gobierno los educadores...

■ Aducan que el jefe de Estado, general Mejía Victores, rompió el diálogo y no los atiende



● Buscan a 8 desaparecidos

Crisis de energéticos se extiende

● En el interior del país se reporta la falta de gasolina.

La crisis energética se extiende por el interior del país, donde se reporta la falta de gasolina. Los habitantes de varias zonas rurales expresan su preocupación por no tener acceso a este combustible esencial para sus actividades diarias.

Procedimiento penal

El procedimiento penal se está llevando a cabo en varias instancias judiciales. Se han iniciado procesos contra varios individuos involucrados en actividades delictivas.

Estado del tiempo

Lluvias sólo en la noche

El estado del tiempo indica que habrá lluvias ocasionales durante la noche, pero que durante el día predominará el sol con algunas nubes dispersas.

EL GRAFICO actualidad Guatemala, 25 de septiembre de 1985

Llamamiento a reanudar diálogo

■ Hace Jorge Carpio al Magisterio y al gobierno, para resolver la petición de aumento salarial de los docentes

GUATEMALA, 24 de septiembre. — El representante del Magisterio Nacional, Jorge Carpio Nicolle, hizo un llamado a reanudar el diálogo entre el magisterio y el gobierno para resolver la petición de aumento salarial de los docentes.

Carpio dijo que el diálogo es esencial para encontrar una solución pacífica a la crisis que vive el sector docente. Él pidió que se retomara la negociación que se interrumpió durante el ciclo escolar pasado.



● EL CANDIDATO PRESIDENCIAL por la Unión del Centro Nacional, licenciado Jorge Carpio Nicolle, dijo que se reanuda el diálogo entre los...

HOY EN LA POLITICA

"A qué trabajo igual estar"

Se discute la posibilidad de implementar reformas laborales que permitan mejorar las condiciones de trabajo y aumentar la productividad en el sector privado.

26 DE SEPTIEMBRE

- Maestros no pudieron manifestar. (1985, septiembre 26). *El Gráfico*, portada.
- Ministerio de Educación fijó normas de promoción. (1985, septiembre 26). *El Gráfico*, p. 2.
- Comenzaron los pagos a empleados públicos. (1985, septiembre 26), *El Gráfico*, p. 2.

- Policía impidió concentración. (1985, septiembre 26). *El Gráfico*, p. 4.



Primera plana: Ministerio de Educación fijó normas de promoción

Alumnos con
retrasadas
deberán
esperar
hasta enero

Guatemala, septiem-
bre 25. De nuestra Re-
dacción. El ministerio de
Educación Pública, a
través de un mensaje
difundido esta noche en
cadena de radio y televi-
sión a nivel nacional, dio
a conocer el acuerdo
ministerial por medio del
cual se fijan las normas
para la promoción auto-
mática de todos los alum-
nos de establecimientos públicos.

La promoción hacia el grado inmediato superior es aplicable a aquellos alumnos que aparecen formalmente inscritos en los registros correspondientes con fecha anterior al 30 de julio del presente año, bajo la respectiva autorización del director del establecimiento donde está inscrito.

En el nivel medio, para que la promoción automática sea válida, los alumnos con asignaturas retrasadas deberán aprobarlas en el próximo ciclo escolar, de acuerdo a un calendario específico en el establecimiento donde cursó el presente año o donde las reprobó, indica el artículo cuarto del acuerdo ministerial.

En cuanto a los alumnos cursantes del último año de diversificado, que no tengan ninguna materia pendiente, se graduarán automáticamente, al igual que aquellos cursantes de carreras técnicas aunque no hayan realizado su "ejercicio supervisado".

El acuerdo del ministerio de Educación también especifica que los cuadros de estudios y certificación serán razonados y firmados por las autoridades de cada uno de los establecimientos, arrojando en cada uno de ellos "Promovido de conformidad con el acuerdo gubernativo 865-85". Los cuadros deberán ser remitidos a las unidades respectivas y a USIPE para los efectos procedentes.

También se indica que los establecimientos educativos de carácter privado continuarán rigiéndose en base a los reglamentos ordinarios.

Comenzaron los pagos a empleados públicos

El gobierno empezó ayer a pagar los sueldos de los burocratas conforme el calendario establecido, tras haberse logrado recaudar la cantidad de dinero necesaria para hacer frente a esa obligación.

El licenciado Jesus Alvarado Mendizábal, portavoz del ministerio de Finanzas, dijo a *El Gráfico* que los pagos a los empleados del Estado en concepto de sueldo ya con el aumento de Q50.00 se hacían conforme el calendario fijado el cual comprende del miércoles 25 al viernes 27 de septiembre.

Anteriormente se había informado que el pago de los burocratas podría sufrir un retraso ya que el ministerio de Finanzas estaba pasando serias dificultades para recaudar el dinero que se necesitaba.

Las arcas nacionales habían dejado de percibir sumas considerables de dinero que en materia de tributación fiscal debieron haberse registrado como consecuencia de los pagos de labores que realizaron empleados de Finanzas durante varios días.

Afortunadamente, se logró recaudar la cantidad necesaria y ayer mismo se empezó a pagar a los empleados de la Jefatura de Estado, Contraloría de Cuentas, la Asamblea Nacional Constituyente, el Tribunal Supremo Electoral, Organismo Judicial, las clases pasivas del Estado y los ministerios de Relaciones Exteriores y Energías y Minas.

Hoy, jueves 26 se continuará pagando a los trabajadores de los restantes ministerios, a excepción de la cartera de Educa-

Guatemala, 26 de septiembre de 1985 diversas

Policía impidió concentración

■ Pelotón anti-motines ocupó los institutos de segunda enseñanza y obligaron a los maestros a replegarse hacia la Ciudad Universitaria.



En el foto de arriba se observa el aspecto general que se presentó los alrededores de los institutos que se cerraron y corresponden a la entrada principal del Instituto Nacional Superior de Ciencias Exactas y Físicas. En la foto de abajo se muestra un pelotón de policía anti-motines en el momento de entrar al Instituto. (Foto de Luis y Julio García)

Continuó la huelga general en el IGSS Subirá precio de la carne

27 DE SEPTIEMBRE

- Maestros retornan hoy a sus labores. Se garantiza revisión de sus demandas y que no habrá represalias. (1985, septiembre 27). *El Gráfico*, portada.

➤ Maestros vuelven al trabajo. (1985, septiembre 27). *El Gráfico*, p. 4.

LA OPORTUNIDAD DE LAS GANANCIAS Y OFERTAS PARA EL MAESTRO

EL GRAFICO

VIERNES 27 DE SEPTIEMBRE DE 1985 - AÑO XXIII - No. 7552 - GUATEMALA, C.A. DIRECTOR GENERAL: JORGE CARPIO NICOLLE

MAESTROS RETORNAN HOY A SUS LABORES

SE GARANTIZA REVISION DE SUS DEMANDAS Y QUE NO HABRA REPRESALIAS

INFORMACION EN LA PAGINA 4

Guatemala, 27 de septiembre de 1985

Maestros vuelven al trabajo

■ Acuerdan deponer movimiento de huelga, en tanto se entabla nuevo diálogo sobre aumento salarial; no habrá represalias

GUATEMALA, septiembre 26. En aras de la paz social, el Consejo Nacional del Magisterio anunció anoche que los maestros empezarán a retornar a sus labores, a partir de mañana viernes (hoy) y deponer el movimiento de huelga (no solo hace algunos días en demanda de mejores incrementos salariales).

La decisión de retornar a los centros educativos fue anunciada por dirigentes del magisterio luego de una reunión que sostuvieron con los directivos de la Asociación de Periodistas de Guatemala, para conocer los resultados de la mediación ante las autoridades.

Los periodistas Jorge Palmieri y Guillermo Enrique Bolaños, vocal y vicepresidente de la APG, dieron a conocer a la asamblea de dirigentes del magisterio que el gobierno por conducto del ministerio de Educación se comprometió a no hacer destituciones a pesar de las actas que fueron levantadas en el interior del país y que no se tomarán represalias en contra de los educadores, especialmente los dirigentes del movimiento.

Asimismo, se dio a conocer que se estudiara la fijación de un plazo para el restudio de un incremento salarial. Los directivos de la APG señalaron que las autoridades de Educación reconocieron que desde hace doce años no se ha cumplido con un decreto ley que establece que a los maestros se les debe aumentar anualmente.

Sobre la contrapropuesta que hizo el magisterio al gobierno para que el aumento de Q50.00 fuera trasladado al salario, se dijo que...

...nente económico quien hará el estudio de esa petición. Los maestros quedaron satisfechos por el trabajo de mediación de la APG y expresaron agradecimientos, indicando que gracias a esa labor se había restablecido el diálogo entre el magisterio y el gobierno, por lo que a partir de mañana (hoy) empezaban a retornar a los establecimientos.

Ninguna gestión más por Belice

El actual gobierno ya no hará ninguna gestión en torno a Belice ante la Gran Bretaña, declaró ayer el canciller Fernando Andrade. Dijo que el gobierno del general Miguel Yuluca estima que cualquier decisión que en definitiva venga que tomarse en relación a Belice deberá corresponder al próximo gobierno.

Andrade, dijo el canciller, durante su participación en la 41a. asamblea de las Naciones Unidas no hará ningún contacto con dirigentes de la Gran Bretaña para tocar este asunto.

El canciller Andrade anunció que la semana próxima partirá hacia Nueva York, Estados Unidos, para participar en la 41ª asamblea general y le correspondiera pronunciar el discurso en representación de Guatemala el día 3 de octubre.

Prevencciones contra dengue

El ministerio de Salud Pública y Asistencia Social ha girado las instrucciones pertinentes a la División de Epidemiología, con el propósito de evitar que los brotes de dengue que han sido detectados en países vecinos, puedan afectar al territorio nacional.

Al informar al interior, el doctor José Ramiro Rivera Álvarez, titular del ramo, manifestó que dicha enfermedad es transmitida por el mosquito *Aedes aegypti* el cual se ha tornado resistente a ciertos tipos de insecticidas.

Ministra explica la mecánica de evaluación

“Serán únicamente los directores de los planteles los responsables de cualquier retraso que sufran los jóvenes alumnos que se han graduado al finalizar el ciclo, porque en sus manos estará concluir la documentación”, dijo la ministra de Educación, licenciada Judith Samayoa de Pineda, al anunciar que los centros escolares estarán hoy abiertos para que todos vuelvan a sus labores sin represalias.

La ministra de Educación en conferencia de prensa dijo: En vista de la inquietud de los padres de familia, de los alumnos y los propios maestros en torno a las medidas tomadas por la jefatura de Estado, informó que el Gobierno consciente de velar por los intereses de los educandos y los padres de familia en general, ante la intención de algunos maestros, como es del dominio público de utilizar al educando como un instrumento de presión al retener los informes de sus cursos de estudio, para llevar a cabo la evaluación sumativa que ordinariamente se realiza propiciando de esta manera el peligro de que los alumnos de los diferentes niveles no fueran promovidos injustificadamente.

En tal virtud el ministerio de Educación procedió a instrumentalizar la decisión gubernamental de autorizar la promoción automática de acuerdo ministerial, 1323-85.

En donde se señala el procedimiento a seguir, las acciones a ser concretadas y los efectos que habrán de derivarse de dicha decisión gubernativa, y en consecuencia me permito reiterar:

Que la promoción es automática para todos los alumnos legalmente inscritos en la promoción automática de los alumnos de los establecimientos públicos que funcionan bajo control (Foto de Luis García).

promoción es perfectamente válida por las siguientes razones:

A) Porque han sido sometidos al proceso educativo que determinan las distintas carreras, habiendo estudiado, y aprobado en su oportunidad durante varios años, los cursos de sus respectivos planes de enseñanza “aprendizaje”, no implica la finalización del ciclo escolar, por ende el personal de los diferentes planteles, educativos deberán continuar asistiendo con regularidad a sus labores en sus respectivos horarios y jornadas de trabajo.

28 DE SEPTIEMBRE

➤ La crisis magisterial, el diálogo y los alumnos. (1985, septiembre 28). *El Gráfico*, p. 6.

ELGRAFICO

EDITORIAL

La crisis magisterial, el diálogo y los alumnos

DESDE que se inició la huelga magisterial insistimos en que la demanda del magisterio es una demanda justa, como es justa la de todos los trabajadores que, ahogados por el constante aumento de los precios de los productos de primera necesidad, exigen un aumento salarial para hacerle frente al deterioro de su salario y a la baja del poder adquisitivo del quetzal. Vimos con mucha esperanza el que se abriera un diálogo entre el magisterio y el gobierno de la República, pues estábamos seguros que del mismo saldría una solución que, sin afectar aún más a la ya caótica situación financiera del Estado y sin dañar a los alumnos, satisficiera las demandas del magisterio nacional. Desgraciadamente, el diálogo se rompió y se adoptaron medidas de presión que, si bien es cierto dejaron sin efecto las medidas planificadas para hacerle frente al problema por medio de despidos o no cancelación de sueldos, militarización o uso de la fuerza, no resolvieron el fondo del problema.

Ayer, el magisterio retornó a sus planteles y encontraron sus cheques sin tardanza ni descuentos, tampoco se procedió a realizar destituciones y ya no habrá que realizar evaluación de alumnos, pues estos fueron promovidos automáticamente al año inmediato, lo que ha hecho las delicias de quienes llevaban el año perdido, pero que ha dejado un sabor de amargura entre quienes se esforzaron por realizar un trabajo responsable a lo largo del curso. No menos afectados resultan aquellos que aún tienen alguna

materia pendiente, pues estos tendrán que esperar hasta el inicio del año próximo la inauguración del nuevo curso lectivo para poderse examinar en sus retrasadas. Pero los más afectados son los alumnos del último año, pues a ellos les representa un baldón en su historial escolar el haber obtenido el título, ya sea de maestro, perito, bachiller, etc. por medio de un Decreto que les promueve.

¿Qué pasará con los graduados que desean continuar estudios universitarios? ¿Les recibirán las universidades del país sus títulos por "Decreto"? ¿Qué harán aquellos que deseaban optar a una beca ya sea en el país o en el exterior? ¿Cómo probarán que su rendimiento escolar es del nivel que las oposiciones reclaman? Lo más serio del caso es que difícilmente consiga trabajo un graduado del 85, pues siempre subsistirá la duda sobre qué clase de alumno era el solicitante. Conscientes de esa situación, muchos alumnos de último año estuvieron ayer visitando los establecimientos oficiales para conversar con sus compañeros y maestros sobre la posibilidad de solicitar que, al menos a los alumnos de último año, se les evalúe y se les extienda la certificación de notas del último curso, ya sea por promedios generales de lo realizado durante el año o mediante una evaluación final. Creemos justa su demanda y estamos seguros que los verdaderos maestros también entenderán el problema de sus alumnos, al igual que las autoridades ministeriales y sabrán encontrarle una justa solución al problema.



ELGRAFICO
Sr. Carlos A. Escobar Armas

Dialogando

Conflictos sociales

LAS HUELGAS. Su legitimidad

Dentro de los conflictos sociales que nos ha tocado vivir en este mes, uno de los más destacados es el de las huelgas en demanda de mejores salarios.

Paradójicamente son los trabajadores mejor pagados y con las mayores prestaciones laborales del país los que iniciaron el movimiento que consideraron necesario para que atiendan sus pretensiones.

Las peticiones de aumento de salarios de ciertos sectores que como resulta, son los mejor pagados de Guatemala, y los que gozan de las mayores y mejores prestaciones laborales y sociales, vienen a demostrar lo que ya Juan Pablo II en su Encíclica sobre el Trabajo humano destacó como "los nuevos movimientos de solidaridad de los hombres del trabajo" pero no con los hombres del trabajo.

Con ello quiero expresar la falta de solidaridad que existe en tales sectores laborales, que piden más y más para sí, pero se olvidan de muchos que por falta de organización, de preparación, de liderazgo y por falta de una buena oportunidad para hacerla, no la hacen o no lo han hecho con anterioridad.

Hasta ahora ninguno de los sectores laborales en conflicto se ha acordado de los que "no tienen voz".

Conforme lo anterior, es necesario precisar el aspecto ético de estos movimientos o conflictos, y para ello sirve señalar las condiciones de legitimidad ética que puede tener un movimiento laboral para pedir un aumento de sus salarios.

En este orden de ideas, Vidal y Gutiérrez, en su obra *Ética Social y Política*, formulan tres consideraciones que ellos aplican a la huelga para que sea legítima, para que mejor puedan servir para cualquier movimiento social reivindicativo. En este orden de ideas dicen los autores que si se verifica al propio tiempo las siguientes condiciones:

1. Que se trate de una causa justa.
2. Que no exista otro camino para defenderla.
3. Que se tenga fundada esperanza de éxito, es decir que medie proporción entre los bienes que se esperan y los males que se temen.

"La verificación de estas condiciones está sometida a condicionamientos histórico-sociales que han de ser oportunamente ponderados por la ética".

La situación económica-social que vive el país, parece que estaría exigiendo que se atienda con empeño y en forma prioritaria a los trabajadores cuyos salarios son de hambre, y que quienes han gozado de salarios y prestaciones mayores y aún extraordinarios en comparación con los de aquellos que deben alimentarse primero, debieran esperar por solidaridad para evitar la degradación, explotación y la creciente miseria.

- Junta de supervisores de educación. (1985, septiembre 29). El Gráfico, p. 4.
- Maestros se declaran en sesión permanente en Belén. (1985, septiembre 29). El Gráfico, p. 4.

Junta de supervisores de Educación

La licenciada Aracely Judith de Pineda, ministra de Educación, se reunió recientemente con todos los supervisores departamentales del ramo. El objeto fue ampliar y clarificar el acuerdo ministerial 1325-85.



• De Pineda

Este se refiere a la evaluación final para el presente ejercicio escolar. Aclaró que la medida tomada es realmente nueva, pero que por su misma naturaleza fue profundamente meditada y analizada.

Maestros se declaran en sesión permanente en Belén

El Consejo Nacional del Magisterio decidió declararse en sesión permanente, después de reunirse en el Instituto Nacional de Señoritas Belén. La decisión tomada fue la de estar en una "tregua" y no haber levantado totalmente la huelga que sostienen en demanda de aumento de salarios.

En la reunión de Belén se reiteró que la decisión de establecer una tregua fue en beneficio de los alumnos y a la espera de que se reanude el diálogo, el próximo martes a las diez de la mañana.

Mañana lunes se efectuará una sesión de los dirigentes del CNM con los representantes de los departamentos a las 10:00 horas en el propio Belén, con el objeto de adoptar decisiones sobre el particular.

El CNM informó que mantiene su actitud de demanda de que el aumento de los Q. 50.00 mensuales sean sobre el sueldo base y no sobre la bonificación, a lo cual se han reducido sus peticiones.

El magisterio en pleno cobró el viernes anterior los cheques de sueldo correspondientes al presente mes de septiembre, los cuales fueron depositados en cada establecimiento educativo a los cuales concurrieron en su totalidad.

☛ La ministra espera.

Por su parte la licenciada Aracely Judith de Pineda, ministra de Educación, dijo que espera que para el lunes todos los directores de escuelas e institutos se hayan reintegrado a sus labores.

Dijo que apela tanto a la responsabilidad de cada uno así como sus funciones de empleados de confianza, con el objeto de ultimar los procesos del ciclo escolar de 1985.

30 DE SEPTIEMBRE

- Se inicia evaluación escolar. (1985, septiembre 30). *El Gráfico*, p. 4.

diversas ELGRAFICO

Se inicia evaluación escolar

Los maestros se reincorporan hoy formalmente a sus actividades, tras el paro de labores.

GUATEMALA, 30 de septiembre. Cuando esta por finalizar prácticamente el ciclo escolar 1985, los maestros del sector público darán inicio hoy formalmente a sus actividades, suspendidas durante las últimas semanas por la huelga general del magisterio en busca de mejoras salariales.

La semana pasada, como en el conocimiento general, los educadores decidieron deponer su actitud luego de que el gobierno por medio del acuerdo gubernativo 86-85, decidió dar por cancelado el ciclo escolar correspondiente en curso, y promover automáticamente al grado superior inmediato a todos los cursantes de los distintos grados de educación preprimaria, primaria, básicos y diversificada.

Posteriormente, el magisterio por medio de sus representantes se reunió con la ministra de Educación, en un diálogo que pareció no llegar a concretarse en ninguna realidad, pues que la plataforma acordada para el lunes anterior, o sea hoy hace ocho días, era con el jefe de Estado, general Oscar Mejía Víctores. Sin embargo, la visita de congresistas de Estados Unidos impidió al jefe del gobierno acudir a la conversación, y esta estuvo a punto de fracasar, al decidirse los educadores a continuar el paro general. El martes, sin embargo, el gobierno acordó cancelar las actividades escolares, y los maestros, después de fracasar en un intento de reunirse en el antiguo paranimfo de la Universidad, acordaron reanudar su trabajo, en la inteligencia de que posteriormente plantearán sus demandas de mejoras salariales. El paso siguiente será el que se inicie hoy, será la evaluación de los alumnos que deberán ser promovidos, especialmente los que este año culminan sus carreras como bachilleres, maestros o peritos contadores.

EMPLEADOS DE CELGUSA Piden a CORFINA agilizar préstamo



1 DE OCTUBRE

- Gobierno no derogará acuerdo. (1985, octubre 1). *El Gráfico*, p. 4.
- Maestros: pagados y no despedidos. (1985, octubre 1). *El Gráfico*, p. 4.

diversas

Gobierno no derogará acuerdo

Promoción automática de los estudiantes no será revisada, dice el jefe de Estado.

GUATEMALA, 1 de octubre de 1985. La junta directiva de la Asociación de Profesores de Guatemala se reunió hoy por la mañana con el general Oscar Mejía Víctores, jefe de Estado, en compañía del profesor Elías Cano Arce, secretario general del Consejo Nacional del Magisterio.

Sobre el particular, el jefe general Mejía Víctores informó al profesor José Edlmito Rosales García, vice-ministro de Educación, quien a su vez dio declaraciones a la prensa.

Dijo el funcionario que la información dada por el jefe de Estado fue en el sentido que se mantendrá vigente el acuerdo gubernativo que regula la promoción automática en el sistema educativo del sector oficial.

Añadió que por el momento no hay ningún criterio de echar marcha atrás, porque tanto padres de familia como alumnos y ciudadana en general merecen todo el respeto debido.

Agregó que ahora que se está trabajando con el sistema de promoción automática, todos los miembros del ministerio de Educación y el funcionario están debidamente informados y están operando todo el trámite administrativo con la debida seriedad respectiva.

El vice-ministro de Educación afirmó que la promoción automática no dañará la educación ya el estudio de que sean promovidos alumnos o no llenar los requisitos del caso.

Enfórmate que en cuanto al trámite educativo que lleva al respecto normativo, y el aspecto informativo que se puede considerar como

ciencia en el estudiante. El alumno no va más que el grado de la calidad durante algunos años que tiene en sus aulas y a través de diferentes actividades que realiza en los diversos asignaturas.

Ministros abordan el problema alimentario

Los aspectos del problema alimentario en Guatemala, fueron expuestos ayer por los ministros de Agricultura, ingeniero Juan Humberto Martínez Domín de Educación, licenciada Judith Samayoa de Flandes, y de Salud Pública, doctor Ramón Rivera Álvarez durante una conferencia que tuvo lugar en la sede del INCAP.

En esta actividad tuvo especial importancia muy especial al señor Fero Pérez, quien es asistente de coordinación del sistema de Naciones Unidas para Guatemala, profundizó en el tema aportando importantes criterios sobre la situación alimentaria a nivel nacional.

El ingeniero Marcos Domín hizo hincapié a la preocupación del gobierno por incrementar la producción de alimentos. Dijo que dada las condiciones topográficas de Guatemala, se cultiva únicamente el 30 por ciento, o lo que se suma gran dispersión de los centros poblados que en número de 11,000, por lo menos 11 a 14 mil están en situación de pobreza.

El doctor Rivera Álvarez se refirió especialmente a la incidencia del problema alimentario en varios aspectos de la salud, como la mortalidad y morbilidad infantil, la desnutrición y posteriormente las deficiencias nutricionales como factor en el desarrollo económico del país.

La licenciada Samayoa de Flandes, quien es asistente de la ministra de Salud Pública, doctor Ramón Rivera Álvarez, quienes exponían de lo relacionado a desarrollo, especialmente del señor Fero Pérez, coordinador del Sistema de Naciones Unidas para Guatemala. (Foto de Carlos Sandoval)

Escasez de diesel afecta al transporte urbano y extraurbano

La conferencia se reunió en la sede del INCAP, quien habló sobre el Anacostumado.

Maestros: Pagados y no despedidos

El profesor José Edlmito Rosales, vice-ministro de Educación, afirmó ayer que "el magisterio puede estar tranquilo tanto en el aspecto salarial como en la seguridad de sus trabajos" y aseguró que hasta el momento ninguno ha sido destituido.

Dijo que los maestros que ya cobraron el mes de septiembre pueden estar seguros que se les harán efectivos los sueldos de octubre, noviembre y diciembre, en la misma forma como se ha acostumbrado.



Rosales.

11 DE OCTUBRE

- Directores emiten certificados y diplomas. (1985, octubre 11). *El Gráfico*, p. 4.

Directores emiten certificados y diplomas

Hoy terminara la papeleria de pre-primaria y primaria urbana

Si no hay problema con los certificados y diplomas de pre-primaria y primaria urbana se quejan los directores de enseñanza por el aspecto de la papeleria. Este fue informado por el licenciado José Ricardo Casanueva y José Ricardo Casanueva, Director de Enseñanza Primaria. Los funcionarios informan que los directores están llegando con regularidad a esta oficina a pedir los certificados y diplomas. Incluyen en ellos el sello de "Promovido por acuerdo 88-85".

Por ejemplo, dijo el licenciado Casanueva, hoy están terminando el distrito 23 que comprende las zonas 12, 23 y el Menquital. Incluye 21 escuelas y 23 colegios.

Cubre el área metropolitana.

El Director de Educación pre-primaria y primaria urbana dijo que esta sección tiene que ver con el nivel primario metropolitano. Añadió que se está cumpliendo con el cronograma del ministerio de Educación.

Agregó que están trabajando 23 supervisores de

escolar correspondiente al ciclo lectivo que están realizando (Foto de Luis García).

DIRECTORES de centros de enseñanza pre-primaria y primaria, aparecen llenando los certificados y diplomas de promoción

primaria y en 6 diferentes puntos estratégicos con el objeto de poder llevar

todas sus funciones con celeridad y completo orden.

"AÑO INTERNACIONAL DEL BOSQUE"

— Guatemalteco, la permanencia del bosque significa vida y progreso; cuando lo aprove-

ches, hazlo racionalmente para que siga prodigándose sus esenciales cualidades.

12 DE OCTUBRE

- Vivienda. Una solución no inflacionaria a las demandas salariales magisteriales. (1985, octubre 12). *El Gráfico*, p. 31. [Al lado, publicidad de constructora propiedad del director y dueño del diario]

Guatemala, 12 de octubre de 1985 31

Vivienda

Una solución no inflacionaria a las demandas salariales magisteriales

El magisterio de Guatemala ha atravesado usualmente muchos problemas en la adquisición de vivienda, y de facilidades para desenvolverse. Es muy conocida la problemática de los maestros en el área rural; no quieren ir al campo porque las condiciones son demasiado incómodas. La contrapartida es que si no mejoran las condiciones de los maestros, no habrá mejoras en la educación del país.

Por otra parte existen abundantes demandas acerca de los salarios.

Los economistas del país estudian formas de mejorar los ingresos de población, sin crear inflación. Una solución a los problemas económicos del país, sin inflación, es el **SALARIO SOCIAL**.

El salario social consiste en soluciones que pueden resumirse en: ayudas directas e indirectas a la familia, que mejoran sus condiciones de vida, sin que sea necesariamente dinero.

Es más, se considera que el salario social y el salario indirecto son en la actualidad tanto o más importantes que el salario monetario. El salario social, por otra parte, es más duradero: ayudas a las familias en educación, alimentación y nutrición, ayudas en transporte, etc. etc.

Salario social es por ejemplo un sistema de guarderías, jardines y áreas verdes, facilidades para las viviendas.

Salario indirecto son por ejemplo facilidades que da la comunidad a las familias, facilidades que permanecen y que no son únicamente soluciones de consumo, o por lo menos no son consumo momentáneo.

El salario social va más en infraestructura, servicios, facilidades, pero, sobre todo, en facilidades de educación.

No puede haber mejoras en la educación del país si no se mejoran los salarios de los maestros, en la iniciativa privada y en el Estado.

La única manera de mejorar salarios en la iniciativa privada es liberar las cuotas de los colegios. La única manera de mejorar el salario a los educadores del estado es por medio de un salario social que abarque facilidades de vivienda para los maestros. Por ejemplo, los planes de Colonias del Maestro, podran seguir adelante.

SU CASA

DISEÑO Y CONSTRUCCION

Director general: Jorge Carpio Nicolle
Encargada: Telma de Muralles

14 DE OCTUBRE

- No aparece el maestro secuestrado. (1985, octubre 14). *El Gráfico*, portada.
- Sin establecer el paradero de secuestrado. (1985, octubre 14). *El Gráfico*, p. 4.



Sin establecerse el paradero de secuestrado

Al anochecer de ayer se continuaba ignorando el paradero del maestro de educación primaria José Francisco González Guerra (27 años) quien fuera secuestrado, tras ser herido de bala, en una tienda localizada en la 34 avenida y 28 calle de la zona cinco, el sábado al mediar la mañana.

Fuentes de la policía nacional indicaron que se llevan a cabo investigaciones exhaustivas para conseguir informes sobre el paradero del educador. Admitieron que al atardecer de ayer aún no disponían de resultados concretos.

Entretanto la familia

continuaba sumida en condiciones de angustia y desesperación, a pesar de lo cual pidió a quienes lo tengan, lo pongan en libertad o lo consignen si para ello hay algún motivo.

González Guerra —dijeron testigos— se encontraba en la tienda "Olimpia" en compañía de familiares y amigos cuando sorpresivamente se aparcó allí frente un panel blanco.

Cinco hombres armados fuertemente descendieron con rapidez y penetraron al negocio. Al reconocerlo lo hicieron dos disparos, de los que uno hizo blanco en el pecho del joven maestro.

Anexos Capítulo 6

6.1 Ley de Creación de Direcciones Departamentales de Educación (Acuerdo Gubernativo 165-96)

6.2 Mapa regionalización de 1986 y Mapa departamentos de Guatemala

6.3 Portada Instructivo para Construcción de Aulas Provisionales de PRONADE

6.4 Notas de prensa protestas de estudiantes normalistas contra reforma a carrera magisterial 2006

6.5 Acuerdo Gubernativo 193-96 sobre el Procedimiento para el Nombramiento de Personal Docente

6.6 Propuesta de contrato suscrita entre el COEDUCA y el Maestro (PRONADE)

CONSIDERANDO

Que la problemática administrativa del Ministerio de Educación y las deficiencias en la prestación de los servicios educativos en el nivel local son producto, en gran medida, de una estructura organizativa centralizada, concentrada y burocratizada, que deriva procedimientos de trabajo ineficientes y en la falta de respuesta oportuna a las necesidades de la población en un país con diversidad sociocultural y lingüística.

CONSIDERANDO

Que para satisfacer las demandas educativas y dar cumplimiento a los principios, objetivos y funciones que las leyes asignan al sistema educativo nacional, el Ministerio de Educación como ente responsable de coordinar y ejecutar las políticas educativas, requiere de una estructura organizativa que permita atender las expectativas, intereses y necesidades de la población en forma eficiente y con la celeridad necesaria; por lo que se requiere que dicha estructura comprenda órganos desconcentrados, con capacidad de ejecución y decisión, ubicados geográficamente de conformidad con la división administrativa del territorio nacional, en departamentos.

POR TANTO

En ejercicio de la función que le asigna el artículo 183, inciso (e) de la Constitución Política de la República de Guatemala:

ACUERDA

Artículo 1o. DIRECCIONES DEPARTAMENTALES DE EDUCACION. Bajo la rectoría y autoridad superior del Ministerio de Educación, se crean las Direcciones Departamentales de Educación como los órganos encargados de planificar, dirigir, coordinar y ejecutar las acciones educativas en los diferentes departamentos de la República. Cada Dirección Departamental de Educación estará a cargo de un Director; dependen directamente del Despacho Ministerial el que, para efectos de integración, coordinación y supervisión de las actividades de las Direcciones Departamentales, se apoyará en las respectivas Direcciones Técnicas Regionales y en las Direcciones Generales del ramo que correspondan.

ARTICULO 2o. FUNCIONES. Corresponden a las Direcciones Departamentales de Educación las siguientes funciones:

- Coordinar la ejecución de las políticas y estrategias educativas nacionales en el ámbito departamental correspondiente, adaptándolas a las características y necesidades de su jurisdicción;
- Planificar las acciones educativas en el ámbito de su jurisdicción, en función de la identificación de necesidades locales;
- Programar los recursos financieros, materiales y humanos necesarios para el cumplimiento de los planes y programas educativos departamentales;
- Programar la construcción, mantenimiento y reparación de infraestructura física educativa y velar por su adecuada ejecución;
- Promover, coordinar y apoyar los diversos programas y modalidades educativas que funcionan en su jurisdicción; buscando la ampliación de la cobertura educativa, el mejoramiento de la calidad de la educación y la eficiencia administrativa;
- Llevar a cabo las acciones que les correspondan en la adquisición y entrega de los bienes objeto de los programas de apoyo establecidos por el Ministerio de Educación;
- Ejecutar o coordinar la ejecución de las acciones de adecuación, desarrollo y evaluación curricular de conformidad con las políticas educativas nacionales vigentes y según las características y necesidades locales;
- Evaluar la calidad de la educación y el rendimiento escolar en el departamento correspondiente y apoyar acciones en esta materia dirigidas por el nivel central del Ministerio;
- Programar y ejecutar acciones de capacitación del personal docente y de otro bajo su jurisdicción;
- Apoyar el diseño, programación y realización de investigaciones educativas departamentales y apoyar el desarrollo de investigaciones y estudios a nivel regional o nacional;
- Efectuar o supervisar la ejecución de acciones de evaluación institucional para fortalecer la gestión técnica y administrativa del sistema educativo en el ámbito departamental;
- Formular el anteproyecto de presupuesto de conformidad con las políticas, normas y lineamientos dictados por el nivel central del Ministerio;
- Ejecutar y evaluar la ejecución de los recursos financieros asignados al Departamento, verificando la correcta utilización de los mismos, de conformidad con la Ley y las políticas, normas y lineamientos dictados por el nivel central del Ministerio.
- Apoyar el proceso de reclutamiento, selección y propuesta de nombramiento de personal, de conformidad con el marco legal vigente y las normas y lineamientos dictados por el Nivel Central del Ministerio;

MINISTERIO DE EDUCACION

Acuérdase crear las Direcciones Departamentales de Educación, como órganos encargados de planificar, dirigir, coordinar y ejecutar las acciones educativas en los diferentes departamentos de la República.

ACUERDO GUBERNATIVO No. 165-96

Palacio Nacional: Guatemala, 21 de mayo de 1996.

El Vicepresidente de la República,
en Funciones de Presidente.

CONSIDERANDO

que la efectiva desconcentración y descentralización del sistema educativo nacional, es una acción prioritaria dentro de las políticas del gobierno de la República y las estrategias del Ministerio de Educación, para viabilizar la adecuada prestación de los servicios educativos a partir de procesos de planificación, ejecución y administración de las acciones educativas basadas en las necesidades reales e intereses de la población.

- Designar a personal interino, aprobar la concesión de licencias, traslados y permutas; aplicar los procedimientos legales del régimen disciplinario y otras acciones de personal, cuando corresponda de conformidad con la ley, todo al tenor de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación y lo que establezcan las disposiciones legales.
- Ejecutar y verificar el cumplimiento de acciones de administración escolar relacionadas con horarios y calendarios escolares, uso de instalaciones y edificios educativos, cumplimiento de disposiciones disciplinarias, cumplimiento de jornadas de trabajo y todas aquellas funciones que correspondan a la adecuada prestación de los servicios;
- Autorizar el funcionamiento de establecimientos educativos privados en su jurisdicción, de conformidad con las disposiciones legales vigentes y supervisar su funcionamiento y calidad de la educación que imparten;
- Mantener actualizado el archivo de registros escolares y extraescolares de su Departamento y elaborar los informes correspondientes.
- Facilitar y expedir la autorización y firma de títulos y diplomas correspondientes a las carreras del Ciclo de Educación Diversificada;
- Efectuar las acciones de supervisión educativa de los diversos programas y modalidades en su jurisdicción;
- Llevar a cabo el proceso de recolección, procesamiento y análisis de información educativa a nivel departamental y generar los indicadores educativos correspondientes para orientar la toma de decisiones;
- Apoyar la realización de estudios para efectos de cooperación técnica y financiera nacional e internacional y la ejecución de programas y proyectos con financiamiento externo, de acuerdo a las políticas educativas vigentes;
- Coordinar la ejecución y supervisar programas de educación extraescolar en su jurisdicción, promoviendo la participación en los mismos de organizaciones gubernamentales y no gubernamentales;
- Coordinar acciones con organizaciones gubernamentales y no gubernamentales para la realización de proyectos y programas educativos en su jurisdicción,
- Programar, organizar, ejecutar o coordinar la ejecución y supervisar programas de educación bilingüe intercultural; y,
- Ejecutar otras funciones que correspondan de conformidad con las responsabilidades que le conciernen en el nivel departamental.

ARTÍCULO 3o. REQUISITOS PARA EL PUESTO DE DIRECTOR DEPARTAMENTAL. Para ocupar el puesto de Director Departamental de Educación debe reunirse los siguientes requisitos mínimos:

- a) Poseer título universitario a nivel de Licenciatura, en una carrera afín al puesto;
- b) Contar con un mínimo de cinco años de experiencia que incluyan aspectos administrativos y de supervisión de personal;
- c) Conocimiento del sistema educativo nacional y de su problemática;
- d) Ser residente o comprometerse a establecer residencia en el Departamento que corresponda.

ARTÍCULO 4o. PROCEDIMIENTO PARA NOMBRAR. Para el nombramiento del Director Departamental de Educación, el Ministerio de Educación realizará un proceso de reclutamiento y selección por oposición.

ARTÍCULO 5o. ORGANIZACION INTERNA. Las Direcciones Departamentales de Educación se organizarán con las unidades técnicas y los recursos humanos necesarios para dar cumplimiento a las funciones asignadas. Para el efecto, en un plazo no mayor de tres meses a partir de la vigencia del presente Acuerdo, el Despacho Ministerial de Educación definirá, con base en estudios técnicos, la estructura organizativa de las Direcciones Departamentales de Educación, emitiendo el Acuerdo Ministerial respectivo y ordenando la programación y asignación de los recursos financieros que sean necesarios.

ARTÍCULO 6o. PARTICIPACION COMUNITARIA. Las Direcciones Departamentales de Educación promoverán y darán énfasis a la participación comunitaria en la ejecución de las funciones que les han sido asignadas, especialmente con lo relacionado con planificación, administración escolar, programas de apoyo, desarrollo curricular y educación extraescolar. Para el efecto, deben realizar las acciones que les correspondan para viabilizar la organización y participación comunitaria en Consejos Departamentales y Municipales de Educación, así como en Juntas Escolares y Comités Educativos que permitan a las comunidades interactuar en el sistema educativo local.

ARTÍCULO 7o. SUPERVISION EDUCATIVA. La supervisión educativa de la jurisdicción que corresponda queda incorporada a la Dirección Departamental de Educación respectiva, siendo en consecuencia el Director Departamental de Educación el jefe inmediato superior de dicha supervisión.

ARTÍCULO 8o. CAPACITACION. El Coordinador Departamental de Capacitación y los capacitadores técnico pedagógicos quedan incorporados a la Dirección Departamental de Educación y dependen del Director Departamental, debiendo coordinar sus acciones con el Sistema Nacional de Capacitación Educativa y con las supervisiones educativas correspondientes. Un Acuerdo Ministerial regulará el funcionamiento del Sistema Nacional de Capacitación Educativa.

ARTÍCULO 9o. EDUCACION BILINGÜE INTERCULTURAL. Las unidades departamentales de la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural deben incorporarse a la estructura organizativa de las Direcciones Departamentales de Educación que corresponda, según su ubicación geográfica. La forma y términos de su incorporación se incluirá en los estudios técnicos y Acuerdo Ministerial a que se refiere el artículo 5o. del presente Acuerdo. El personal de estas unidades dependerá del Director Departamental de Educación.

ARTÍCULO 10o. PROGRAMAS ESPECÍFICOS. El personal técnico y de orientación de los Programas de Escuela Unitaria, Educación Rural Familiar, DERFAM, de Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo, NUFED, y del Proyecto de Atención Integral al Niño Menor de Seis Años, PAIN, se integrará a las Direcciones Departamentales de Educación que corresponda y dependerán del Director Departamental de Educación.

ARTÍCULO 11o. EDUCACION EXTRAESCOLAR. Las coordinaciones regionales de la Secretaría de Coordinación de la Junta Nacional de Educación Extraescolar deben incorporarse a la estructura organizativa de las Direcciones Departamentales de Educación que corresponda, según su ubicación geográfica. La forma y términos de su incorporación se incluirá en los estudios técnicos y Acuerdo Ministerial a que se refiere el artículo 5o. del presente Acuerdo, los cuales comprenderán su ampliación a aquellos departamentos que en la actualidad no ofrecen programas de educación extraescolar. El personal de estas unidades dependerá del Director Departamental de Educación.

ARTÍCULO 12o. APOYO INSTITUCIONAL. Todas las dependencias del Ministerio de Educación y especialmente las Direcciones Generales y las Direcciones Técnicas Regionales de Educación, quedan obligadas a proveer la información y prestar el apoyo necesario para el cumplimiento del presente Acuerdo.

La transferencia de competencias de las dependencias del nivel central y regional del Ministerio de Educación hacia las Direcciones Departamentales de Educación que deriva del presente Acuerdo, tendrá carácter prioritario y urgente dentro de las políticas del Ministerio de Educación. En consecuencia, debe elaborarse un plan de acción que permita desconcentrar las funciones y simplificar la estructura organizativa del nivel central en el menor tiempo posible.

ARTÍCULO 13o. ACCIONES DE OTRAS ENTIDADES DE GOBIERNO. El Ministerio de Finanzas Públicas y la Oficina Nacional de Servicio Civil deben efectuar las acciones que se deriven del presente Acuerdo, en el ámbito de sus respectivas competencias y coadyuvar a su cumplimiento al tenor de las políticas del Gobierno de la República relacionadas con descentralización, desconcentración y modernización del Estado.

ARTÍCULO 14o. MANUALES DE FUNCIONES Y PROCEDIMIENTOS. Para coadyuvar a la eficiente organización y funcionamiento de las Direcciones Departamentales de Educación, deben elaborarse los manuales de funciones y procedimientos y otros instrumentos técnicos que contribuyan a dar cumplimiento al presente Acuerdo.

ARTÍCULO 15o. DEROGATORIA. Se derogan todas las disposiciones que se opongan al presente Acuerdo.

ARTÍCULO 16o. CASOS NO PREVISTOS. Los casos no previstos en el presente Acuerdo serán resueltos por el Despacho Ministerial del Ministerio de Educación, a quien en todo caso concierne la dirección de la política educativa del país.

ARTÍCULO 17o. VIGENCIA. El presente acuerdo empieza a regir el día siguiente de su publicación en el Diario Oficial.

COMUNIQUESE

Luis A. Flores
LUIS ALBERTO FLORES ASTURAS

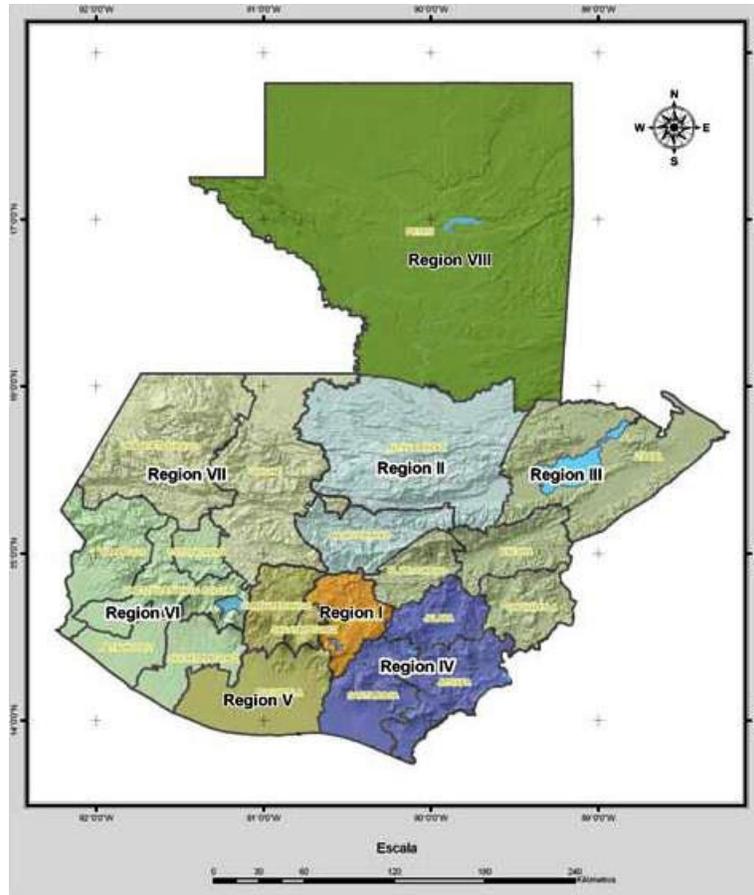


LA MINISTRA DE EDUCACION

Arabella Castro Quinones
ARABELLA CASTRO QUINONES

Anexo 6.2
Mapa de regionalización 1986 y Mapa departamentos de Guatemala

Mapa Regionalización 1986



Fuente: Morán Mérida, Amanda. (2009). *Las Ciudades Intermedias y el Desarrollo Regional de Guatemala* (Informe final de investigación). Guatemala: CEUR/USAC-CONCYT-SENACYT-FODECYT.

No. de Región	Región	Departamentos
I	Región Metropolitana	Departamento de Guatemala
II	Región Norte	Alta Verapaz, Baja Verapaz
III	Región Nororiente	Izabal, Chiquimula, Zacapa, El Progreso
IV	Región Suroriente	Jutiapa, Jalapa y Santa Rosa
V	Región Central	Chimaltenango, Sacatepéquez y Escuintla
VI	Región Suroccidente	San Marcos, Quetzaltenango, Totonicapán, Sololá, Retalhuleu y Suchitepéquez
VII	Región Noroccidente	Huehuetenango y Quiché
VII	Región Petén	Petén

Fuente: Ley Preliminar de Regionalización (Decreto Legislativo 70-86)

Mapa Departamentos de Guatemala



Base 802722A (C00113) 12-00

Fuente: https://legacy.lib.utexas.edu/maps/americas/guatemala_pol00.jpg

Anexo 6.3

Portada Instructivo para Construcción de Aulas Provisionales de PRONADE



Anexo 6.4

Notas de prensa protestas de estudiantes normalistas contra reforma a carrera magisterial 2006

20 DE JUNIO

- Protestan por anuncio de cierre de las Normales. (2006, junio 20) *La Hora*, portada
- Temen cierre de Normales. (2006, junio 20) *La Hora*, p. 7



21 DE JUNIO

- Futuros maestros adversan normativa. (2006, junio 21) *Prensa Libre*, p. 6



24 DE JUNIO

- Citarán a ministra Aceña la próxima semana. (2006, junio 24) *La Hora*, p. 6

Citarán a ministra Aceña la próxima semana



Rocio Gómez
rocio@lahora.com.gt

Los parlamentarios de la comisión de Educación citarán la otra semana a la ministra del ramo, Carmen Aceña, para analizar la problemática suscitada en torno a un posible cierre de las escuelas normales y los cambios en su administración.

"El cierre de las escuelas normales y la implementación de dos años de bachillerato, tendrá repercusiones en el alumnado y no dignifica al magisterio en general", expresó la profesora Guillermina Ponce, luego de una reunión realizada con los legisladores de la comisión.

Los inconformes resaltaron que no es producto de un proceso democrático, de plena participación de los actores y no se ha escuchado la posición de los involucrados y por tal razón no comparten las medidas de la ministra María del Carmen Aceña.

El parlamentario Villatoro Monterroso, informó que citó para la próxima semana, a la Ministra de Educación, para que explique las razones de reducir el número de las escuelas normales.

"Recibí un documento sobre la problemática de las escuelas normales, el cual será analizado por los miembros de la sala de trabajo, quienes deberán emitir su punto de vista, así como la propuesta de solución", concluyó el presidente de la Comisión de Educación.

Numerosos alumnos han protestado en contra del cierre de las escuelas normales, aunque la ministra Aceña asegura que eso no se llevará a cabo.

6 DE SEPTIEMBRE

- Educación ampliará el ciclo de normales. (2006, septiembre 2) *Prensa Libre*, p. 5

Medida

Después de un mes de protestas, normalistas aceptaron volver a clases el próximo lunes.

Educación ampliará el ciclo de normales

ACUERDO

Volverán a clases el lunes

El Inca retomó clases el lunes

Por Claudia Vásquez
Periodismo Comunitario

El conflicto entre Educación y algunas escuelas normales, que duró más de un mes, llegó a su fin y los estudiantes regresarán el lunes a clases, pero deberán asistir 20 días más para recuperar el tiempo perdido.

María del Carmen Aceña, ministra de Educación, informó que en cada establecimiento se hará un cómputo de los días de clase faltados, para determinar cuántas horas se deben reponer.

Dispuso también que el ciclo se amplíe unos 20 días. "Los exámenes son la primera semana de octubre, pero, dependiendo de cada caso, las clases deberán extenderse hasta finales de mes o principios de noviembre".

Según las direcciones departamentales de Educación, sólo 18 de 83 escuelas normales en todo el país participaron en los paros. Aproximadamente, unos dos mil estudiantes son los afectados. El paro concluirá el ciclo en el tiempo estipulado.

Apoyaremos a los estudiantes para que puedan aprobar el

El Inca retomó clases el lunes

Dirigentes de escuelas normales confirmaron ayer que volverán a clases el lunes, luego de que el Ministerio de Educación (Mineduc) aceptase continuar el diálogo para dar cumplimiento a sus demandas y no tomar ninguna represalia contra los estudiantes, maestros y directores que apoyaron los paros.

Octavio Cano, dirigente estudiantil, expresó que, según lo acordado el martes recién pasado con las autoridades del Mineduc, entre sus condiciones para regresar a clases y entregar los establecimientos están: que no se tome ningún tipo de represalia contra quienes participaron en los paros, y la creación de una mesa de diálogo para negociar las propuestas de las denominadas comunidades normalistas, con el acompañamiento de la Procuraduría de los Derechos Humanos.

César Hernández, otro dirigente, aseguró que su intención no fue perder el tiempo, sino defender la enseñanza pública.

año. Sólo les pedimos que se pongan las pilas y regresen a clases", expresó Aceña.

Fidel Ramírez Zavala, de la Escuela Normal Julio Rosado Pinedo, de Santa Elena, Petén, aseguró que los educandos aceptaron la ampliación del ciclo para recuperar el tiempo. "Muchos jóvenes estaban de acuerdo con los cambios al pénsun, pero otros estaban siendo manipulados", dijo.

Las protestas normalistas comenzaron el 5 de julio de este año, luego de que fue publicado el acuerdo 581-2006, que amplía de tres a cuatro años la carrera de magisterio. El 15 de ese mes, estudiantes de unas 18 normales se declararon en paro.

El 28 de agosto el Mineduc anunció la derogatoria del acuerdo y publicó uno nuevo —713-2006—, que deja la opción a los establecimientos públicos, por cooperativa y privados, de estudiar la carrera en tres o cuatro años, siempre y cuando cumplan con el nuevo pénsun que será aprobado este mes.

GUATEMALA, 6 DE JUNIO DE 1996

**PALACIO NACIONAL
ACUERDO GUBERNATIVO No. 193-96**

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

CONSIDERANDO

Que la Constitución Política de la República y la Ley de Educación Nacional establecen que el sistema educativo nacional debe ser regionalizado, participativo, descentralizado y desconcentrado;

CONSIDERANDO

Que para favorecer la incorporación de los niños al sistema educativo y su retención, es necesario hacer efectiva la participación de las comunidades y de los padres de familia en los distintos aspectos del servicio de educación, incluyendo el nombramiento de los maestros;

CONSIDERANDO

Que es necesario establecer mecanismos para fortalecer a las comunidades educativas y viabilizar la participación comunitaria, con la seguridad de que con ello se dará transparencia a las acciones, congruencia entre la prestación de los servicios y las necesidades reales e intereses de la población y, consecuentemente, se garantizará el ejercicio de los derechos que le asisten a los miembros del magisterio nacional;

CONSIDERANDO

Que los Acuerdos de Paz consideran dentro de sus pilares el fortalecimiento de los mecanismos y las condiciones que garanticen una participación efectiva de la población y que la ampliación de esta participación es un valuarte contra la corrupción, los privilegios y el abuso de poder, permitiendo, además, asegurar la transparencia de las políticas públicas y la eficiencia en la prestación de servicios; principios que tienen especial importancia en las acciones del sistema educativo nacional;

CONSIDERANDO

Que para el otorgamiento de plazas de personal docente del Ministerio de Educación debe aplicarse los procedimientos y normas establecidos en el Decreto 1485 del Congreso de la República, Estatuto Provisional de los Trabajadores del Estado. Capítulo de la Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional;

CONSIDERANDO

Que la referida ley contempla que al presentarse plazas vacantes, el Ministerio de Educación nombrará a quien tenga mejor punteo dentro de las nóminas de docentes catalogados; pero que sin embargo en la actualidad no se dispone de dichas nóminas con las características que permitan efectuar el nombramiento de docentes atendiendo estrictamente a mayor punteo por capacidad e idoneidad, por lo cual es necesario aplicar el artículo 16 del Decreto 1485 que establece que en caso de no haber docente con la clasificación requerida entre las nóminas disponibles, el Ministerio de Educación abrirá inscripción de aspirantes y previa oposición nombrará a quien la gane;

POR TANTO

En ejercicio de la función que le asigna el artículo 183, inciso (e) de la Constitución Política de la República de Guatemala:

ACUERDA

ARTÍCULO 1. PROCEDIMIENTO PARA EL NOMBRAMIENTO DE PERSONAL DOCENTE. Para los casos y supuestos a que se refiere el artículo 16 del Decreto número 1485 del Congreso de la República, los nombramientos de personal docente para los niveles de educación preprimaria y primaria de establecimientos educativos oficiales del país, los hará el Ministro de Educación previo un proceso de oposición a nivel municipal, para lo cual, el Ministerio de Educación hará la convocatoria respectiva y dictará las normas para su ejecución, conforme a este Acuerdo Gubernativo.

ARTÍCULO 2. JURADOS DE OPOSICIÓN. Para la ejecución del referido proceso de oposición, el Ministerio de Educación integrará un Jurado Nacional y Jurados Municipales de oposición, conforme a las normas establecidas en este Acuerdo. El Jurado Nacional se apoyará en Jurados Auxiliares a nivel departamental para la debida agilidad del proceso.

ARTÍCULO 3. JURADO NACIONAL DE OPOSICIÓN. El Jurado Nacional de Oposición se integra de la forma siguiente:

- a) Dos representantes del Despacho Ministerial.
- b) Un representante de cada una de las organizaciones magisteriales con personalidad jurídica que incluyan dentro de sus integrantes, maestros de los niveles de educación preprimaria y primaria.

Los representantes de las Organizaciones Magisteriales ante el Jurado Nacional de Oposición durarán en sus funciones dos años a partir de la fecha de su integración oficial y, la de los representantes del Despacho Ministerial quedará a discreción del Despacho.¹

ARTÍCULO 4. JURADOS AUXILIARES DEPARTAMENTALES DE OPOSICIÓN. Los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición se integran de la forma siguiente:

- a) Dos representantes del Ministerio de Educación, designados por el Despacho Ministerial;
- b) Dos representantes magisteriales, uno por cada nivel educativo, electos en asamblea general;
- c) Un representante de las organizaciones de padres de familia que estén organizados en el Departamento.

Los representantes de las Organizaciones Magisteriales ante el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición durarán en sus funciones dos años a partir de la fecha de su integración oficial y, la de los representantes del Despacho Ministerial quedará a discreción del Despacho.

Ningún docente en servicio del sector oficial o personal técnico o técnico administrativo del Ministerio de Educación, puede ser representante de padres de familia ante el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición.²

ARTÍCULO 5. JURADOS MUNICIPALES DE OPOSICIÓN. Los jurados municipales de oposición, se integran de la forma siguiente:

- a) Un representante de la Dirección Departamental de Educación;
- b) Dos representantes del magisterio a nivel municipal de los niveles educativos específicos, electos en asamblea general;
- c) Dos representantes de los padres de familia de los niveles educativos específicos a nivel municipal, electos en Asamblea General de representantes de organizaciones de padres de familia del municipio, de preferencia que sepan leer y escribir;
- d) Un representante de la Municipalidad, designado por el Concejo Municipal;
- e) Un representante de las organizaciones no gubernamentales con fines educativos, con presencia en el municipio correspondiente.

Los integrantes de los Jurados Municipales de Oposición durarán en sus funciones dos años a partir de la fecha de su integración oficial y, la del representante de la Dirección Departamental de Educación quedará a discreción del Director Departamental de Educación.

Ningún docente en servicio del sector oficial o personal técnico o técnico administrativo del Ministerio de Educación, puede ser representante de padres de familia ante el Jurado Municipal de Oposición.³

ARTÍCULO 6. CONVOCATORIA PARA INTEGRAR LOS JURADOS DE OPOSICIÓN. El Ministerio de Educación, a través de las dependencias que corresponda y por los medios más convenientes, hará la convocatoria para que las diferentes organizaciones y entidades designen sus representantes ante el Jurado Nacional, los Jurados Auxiliares Departamentales y los Jurados Municipales de Oposición.

Ante la falta de acuerdos para la designación de los representantes de padres de familia para los jurados municipales de oposición, se seleccionará aleatoriamente dos de las escuelas de los niveles específicos del municipio, una urbana y una rural, de donde se seleccionará a los representantes de los padres de familia. Ante la falta de acuerdo en otros casos, el Ministerio de Educación podrá designar a los representantes correspondientes.

ARTÍCULO 7. FUNCIONES DEL JURADO NACIONAL DE OPOSICIÓN. Son funciones del Jurado Nacional de Oposición las siguientes:

- a) Apoyar la integración y el funcionamiento de los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición.
- b) Verificar el cumplimiento de las normas y criterios de oposición por parte de los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición.

¹ Reformado como aparece en el texto, según Acuerdo Gubernativo No. 164-2005 publicado en el Diario de Centro América el 19 de mayo de 2005.

² Reformado como aparece en el texto, según Acuerdo Gubernativo No. 164-2005 publicado en el Diario de Centro América el 19 de mayo de 2005.

³ Reformado como aparece en el texto, según Acuerdo Gubernativo No. 164-2005 publicado en el Diario de Centro América el 19 de mayo de 2005.

- c) Revisar y resolver aquellos casos de propuestas de nombramiento que presenten problemas o inconformidad de las partes interesadas y que no sean resueltos a nivel departamental.
- d) Elaborar en coordinación con el Despacho Ministerial, los instrumentos de aplicación y calificación del proceso de oposición.

ARTÍCULO 8. FUNCIONES DEL JURADO AUXILIAR DEPARTAMENTAL DE OPOSICIÓN. Son funciones del Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, las siguientes:

- a) Apoyar la integración y funcionamiento de los jurados municipales de oposición.
- b) Verificar el cumplimiento de las normas y criterios de oposición por parte de los jurados municipales de oposición.
- c) Revisar y resolver aquellos casos de propuestas de nombramiento que presenten anomalías o inconformidad de las partes interesadas.
- d) Trasladar al Jurado Nacional casos de propuestas con anomalías o inconformidad, que así lo requieran.
- e) Servir de enlace entre el Jurado Nacional y los Jurados Municipales de Oposición.
- f) Recibir las fotocopias confrontadas de las actas suscritas por los Jurados Municipales de Oposición, donde conste el listado de docentes participantes y de ganadores de los puestos docentes sujetos a oposición a nivel municipal, así como los expedientes de los ganadores con quienes se conformará la nómina de ganadores del municipio y remitirla a la Dirección Departamental de Educación respectiva.⁴
- g) Garantizar que las acciones a nivel departamental se den estrictamente dentro del marco de lo establecido en este Acuerdo.

ARTÍCULO 9. FUNCIONES DE LOS JURADOS MUNICIPALES DE OPOSICIÓN. Son funciones de los Jurados Municipales de Oposición, las siguientes:

- a) Convocar a oposición a todos los maestros interesados en ocupar puestos docentes de los niveles de educación preprimaria y primaria de la jurisdicción municipal correspondiente, tanto para puestos nuevos como para puestos vacantes.
- b) Calificar los expedientes de los maestros participantes a los puestos sujetos a oposición a nivel municipal, atendiendo los criterios y disposiciones establecidas por el Ministerio de Educación, y conformar la nómina de ganadores del municipio.⁵
- c) Elaborar los registros de aspirantes en orden de mayor a menor punteo.
- d) Suscribir acta por cada nivel y/o modalidad educativa de los puestos sujetos a oposición a nivel municipal. En dicha acta se deberá identificar con nombres y apellidos a cada uno de los participantes, consignando el punteo obtenido en orden de mayor a menor.⁶
- e) Trasladar las actas certificadas a la Dirección Departamental de Educación.
- f) Trasladar al Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, las fotocopias confrontadas de las actas en donde se consigna el listado de docentes participantes a nivel municipal, así como los expedientes de los ganadores del municipio.⁷

ARTÍCULO 10. FUNCIONES DE LAS DIRECCIONES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN. Corresponde a las Direcciones Departamentales de Educación las siguientes funciones:

- a) Apoyar la integración y funcionamiento del Jurado Auxiliar Departamental de Oposición y de los Jurados Municipales de Oposición.
- b) Facilitar la actuación del Jurado Nacional de Oposición en su jurisdicción.
- c) Velar por el cumplimiento de las disposiciones y criterios que rigen el proceso de oposición.
- d) Recibir del Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, las fotocopias confrontadas de las actas en donde se consigna el listado de docentes participantes a nivel municipal, así como los expedientes de los ganadores, para la elaboración de propuestas de nombramientos.⁸
- e) Preparar la documentación necesaria para el nombramiento del personal propuesto por los Jurados Municipales para ocupar los puestos docentes y trasladarla oportunamente a la Dirección Técnica de Personal del Ministerio de Educación.
- f) Llevar el control de nóminas de ganadores del municipio y el mantenimiento de bancos de elegibles existentes en los niveles educativos de preprimaria y primaria, para ocupar puestos docentes, a partir de las nóminas proporcionadas por el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, garantizando la transparencia en el manejo de dichas nóminas y bancos de elegibles.⁹
- g) Apoyar la designación de personal para ocupar puestos vacantes, de entre las nóminas de elegibles y en el orden establecido en las mismas.

⁴ Reformado como aparece en el texto según Acuerdo Gubernativo No. 305-2009 publicado en el Diario de Centro América el 19 de noviembre de 2009.

⁵ Reformado como aparece en el texto según Acuerdo Gubernativo No. 305-2009 publicado en el Diario de Centro América el 19 de noviembre de 2009.

⁶ Reformado como aparece en el texto según Acuerdo Gubernativo No. 305-2009 publicado en el Diario de Centro América el 19 de noviembre de 2009.

⁷ Reformado como aparece en el texto según Acuerdo Gubernativo No. 305-2009 publicado en el Diario de Centro América el 19 de noviembre de 2009.

⁸ Reformado como aparece en el texto según Acuerdo Gubernativo No. 305-2009 publicado en el Diario de Centro América el 19 de noviembre de 2009.

⁹ Reformado como aparece en el texto según Acuerdo Gubernativo No. 305-2009 publicado en el Diario de Centro América el 19 de noviembre de 2009.

ARTÍCULO 11. FUNCIONES DE LA DIRECCIÓN TÉCNICA DE PERSONAL. Son funciones de la Dirección Técnica de Personal las siguientes:

- a) Recibir la documentación para el nombramiento de personal docente de los niveles de educación preprimaria y primaria de las Direcciones Departamentales de Educación y efectuar el trámite correspondiente para hacer efectivo el nombramiento.
- b) Coordinar acciones con el Jurado Nacional de Oposición en casos de nombramientos que presenten problemas o inconformidad por parte de los interesados.

ARTÍCULO 12. FUNCIONES DEL DESPACHO MINISTERIAL. Son funciones del Despacho Ministerial de Educación las siguientes:

- a) Apoyar la integración y funcionamiento del Jurado Nacional, de los Jurados Auxiliares Departamentales y de los Jurados Municipales de Oposición.
- b) Emitir las normas adicionales que se requieran y aprobar los instrumentos técnicos que rigen el proceso de oposición al tenor de lo establecido en el presente Acuerdo.
- c) Garantizar la transparencia del proceso de nombramiento de personal docente.
- d) Velar por la eficiencia del procedimiento para el nombramiento de personal docente.
- e) Realizar las acciones que le corresponda para hacer efectivo el nombramiento de docentes, según el procedimiento señalado.

ARTÍCULO 13. CRITERIOS DE OPOSICIÓN. Los criterios que rigen el proceso de oposición a que se refiere el presente Acuerdo, son los siguientes:

- a) **Antigüedad en el servicio.** Se refiere a los años de servicio docente prestados tanto en el área rural como en el área urbana.
- b) **Residencia.** Se refiere al área geográfica en la cual reside el maestro con su núcleo familiar en relación a la ubicación del centro educativo donde se encuentra el puesto docente vacante.
- c) **Actualización docente y capacitación.** Se refiere a la actualización en servicio docente y capacitación de formación general del maestro.
- d) **Méritos de servicio.** Se refiere al servicio docente prestado en el Ministerio de Educación bajo el renglón presupuestario 021, así como a la defensa de la educación pública y participación en actividades de desarrollo social, cultural, lingüístico o deportivo en la comunidad.¹⁰
- e) **Bienestar magisterial.** Se considera en ello aspectos vinculados con condiciones que mejoran el desempeño laboral del maestro en servicio tomando en cuenta problemas de salud, desintegración familiar u otros factores y en lo que se refiere a las modalidades educativas otorgadas por periodos y partidas presupuestarias, se asigna puntaje a la completación de tiempo, con el fin de incrementar sus períodos hasta llegar al máximo establecido legalmente.
- f) **Prueba diagnóstica.** Se refiere al diagnóstico de conocimientos generales del maestro, aplicado por el Ministerio de Educación o la entidad que dicho Ministerio designe. Sustentar esta prueba es requisito indispensable para solicitar las acciones de primer ingreso, reingreso y puesto docente adicional a que se refiere el presente Acuerdo Gubernativo.

Para la calificación de los criterios a que se refiere este artículo debe tomarse en consideración, lo siguiente:

1. Para las acciones de: primer ingreso, reingreso y puesto docente adicional, son aplicables los criterios a) Antigüedad en el servicio; b) Residencia; c) Actualización docente y capacitación; d) Méritos de servicio; y f) Prueba diagnóstica.
2. Para las acciones de: traslado y completación de tiempo, son aplicables los criterios a) Antigüedad en el servicio; b) Residencia; c) Actualización docente y capacitación; d) Méritos de servicio; y e) Bienestar magisterial.
3. La ponderación de cada uno de los criterios estimado en porcentajes del valor total de la calificación, se regula en el Acuerdo Ministerial que norma el proceso de oposición, del cual se deriva la Resolución Ministerial que contiene el instrumento de calificación correspondiente del proceso de oposición.
4. En caso de empate en la calificación obtenida, la adjudicación del puesto docente se hará a favor de quien obtenga el mayor puntaje en el criterio de Prueba Diagnóstica, cuando la acción se trate de primer ingreso, reingreso o puesto docente adicional. Cuando la acción se refiera a traslado o completación de tiempo, tratándose siempre de empate en la calificación obtenida, la adjudicación del puesto docente se hará a favor de quien obtenga mayor puntaje en el criterio de actualización docente y capacitación.
5. Para los puestos docentes de las diferentes Modalidades Educativas inclusive las otorgadas por periodos y partidas presupuestarias, se regirán conforme lo estipulado en el presente Acuerdo Gubernativo y en el Acuerdo Ministerial correspondiente que norma el proceso de oposición. En los casos citados, los aspirantes deberán satisfacer los requisitos vigentes para participar en dicho proceso.

¹⁰ Reformado como aparece en el texto según Acuerdo Gubernativo No. 305-2009 publicado en el Diario de Centro América el 19 de noviembre de 2009

6. Los puestos de Director o Subdirector de las Escuelas Tipo Federación, o los que en el futuro se crearen, estarán sujetos a un proceso de reclutamiento y selección que el Ministerio de Educación determinará en el Acuerdo que para el efecto se emita.¹¹

ARTÍCULO 14. PLAZOS DEL PROCESO DE OPOSICIÓN. Los jurados municipales de oposición deberán efectuar el proceso completo de oposición en su respectiva jurisdicción y enviar las actas certificadas correspondientes a la Dirección Departamental de Educación, en un plazo no mayor de treinta días calendario a partir de la fecha de cierre de la recepción de ofertas de servicio.

ARTÍCULO 15. NOMBRAMIENTOS DOCENTES DEL NIVEL DE EDUCACIÓN MEDIA. Los nombramientos de personal docente correspondiente al nivel de educación media, se seguirán otorgando conforme el procedimiento utilizado a la fecha de vigencia del presente acuerdo.

ARTÍCULO 16. PUESTOS PARA ALUMNOS DESTACADOS. Dentro de los puestos disponibles sin banco o nómina de elegibles, el Ministerio de Educación asignará anualmente como mínimo un puesto docente en el área rural por cada Escuela Normal Oficial o Instituto Oficial de Nivel Medio para maestros destacados recién graduados en los referidos establecimientos educativos, con alto rendimiento, buena conducta y aptitudes vocacionales en sus estudios. Cuando el maestro sea menor de edad, podrá tomar posesión del cargo cuando cumpla su mayoría de edad.

El Ministerio de Educación regulará internamente el procedimiento para la designación de los puestos señalados en el párrafo anterior.¹²

ARTÍCULO 17. DISPOSICIÓN FINAL. Las presentes normas no se aplican a los casos en que, conforme al artículo 18 del Decreto 1485 del Congreso de la República (Estatuto Provisional de los Trabajadores del Estado. Capítulo de la Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional), la oposición deba ser calificada por el jurado previsto en dicho artículo.

ARTÍCULO 18. CASOS NO PREVISTOS. Los casos no previstos en el presente Acuerdo serán resueltos por el Despacho Ministerial de Educación.

ARTÍCULO 19. VIGENCIA. El presente Acuerdo empieza a regir un día después de su publicación en el diario oficial.

COMUNÍQUESE

ALVARO ARZU

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN,

ARABELLA CASTRO QUIÑONES

¹¹ Reformado como aparece en el texto, según Acuerdo Gubernativo No. 164-2005 publicado en el Diario Oficial el 19 de mayo de 2005 y Acuerdo Gubernativo No. 313-2008 publicado el 8 de diciembre de 2008.

¹² Reformado como aparece en el texto, según Acuerdo Gubernativo No. 164-2005 publicado en el Diario de Centro América el 19 de mayo de 2005.

MINISTERIO DE EDUCACION
PRONADE
Guatemala, C.A.

TOMO I

RECOPIACION DE INSTRUMENTOS
LEGALES RELACIONADOS CON
PRONADE-COEDUCA

Ingreso: 26-4-2001
Compra Canje Donación
Precio Q. _____
No. de Ejemplares: 1
No. de Inventario 7740
C. _____

MEMORIA DE LABORES

Período septiembre-94 al 15 de enero-96

FUNCIONARIOS PERSONAL DEL MINEDUC QUE COLABORO EN LA
PREPARACION Y CONSULTAS PARA LA ELABORACION DE ESTE DOCUMENTO:

1. Dr. Alfredo Tay Coyoy Ministro de Educación
2. Lic. Carlos Enrique Mendizábal Viceministro de Educación
3. Lic. Oscar Vásquez Asesor Jurídico, Ministerio de Educación
4. Lic. Francisco Garrido Asesor Financiero, PRONADE
5. Ing. Mario España Gómez Coordinador de PRONADE
6. Lic. Francisco García Cuyún Consultor Externo

PROPUESTA DE CONTRATO
SUSCRITO ENTRE EL
COEDUCA Y EL MAESTRO

CONTRATO NUMERO UNO GUION NOVENTA Y CINCO (1-95). En el Municipio de TACANA del departamento de SAN MARCOS el treinta y uno (31) de julio de mil novecientos noventa y cinco (1995) ante el Alcalde Municipal de esta localidad, TACANA nosotros, por una parte Eleodoro Velasquez Ortíz de cuarenta y cuatro (44) años de edad, unido, Agricultor de este domicilio, que me identifico con Cédula de Vecindad número de Orden L guión doce (L-12) y de registro, catorce mil doscientos (14,200), extendida por el Alcalde Municipal de TACANA, actuando en calidad de Presidente y Representante legal del Comité Educativo de CANTON EL PORVENIR, del Municipio TACANA del departamento SAN MARCOS, de conformidad con el Acta de constitución del Comité Educativo Indicado, inscrito en el Registro civil respectivo y aprobado por el Ministerio de Educación a través de la Resolución Número 4972 de fecha 29 de julio de 1995; y por la otra, Mariano Roberto López Roblero de veintisiete (27) años de edad, soltero, Maestro de Educación Primaria Urbana de este domicilio, que me identifico con Cédula de Vecindad número de Orden L guión doce (L-12) y de registro, veintisiete mil seiscientos setenta (27,670), extendida por el Alcalde Municipal de Tacaná, actuando en nombre propio. Los comparecientes declaramos encontrarnos en el libre ejercicio de nuestros derechos civiles, ser de las generales consignadas, que la representación que se ejercita es suficiente conforme a la ley y para la celebración de este acto, por lo que celebramos el contrato individual de prestación de servicios técnicos, contenidos en las siguientes cláusulas:

PRIMERA: OBJETO DEL CONTRATO. El Comité Educativo del CANTON EL PORVENIR del Municipio TACANA del Departamento SAN MARCOS, el que en el transcurso del presente instrumento se le denominará "COEDUCA", por medio de su representante legal, contrata los servicios técnicos del Maestro de Educación Primaria Mariano Roberto López Roblero, como profesor del aula en el nivel primario en la Escuela situada en el Canton El Porvenir aldea Tojcheche, del Municipio de TACANA del Departamento SAN MARCOS, para realizar las actividades que en adelante consta.

SEGUNDA: OBLIGACIONES DEL PROFESOR DE AULA. "El MAESTRO" de Educación Primaria Mariano Roberto López Roblero, que en el transcurso del presente instrumento se le denominará simplemente "El MAESTRO" se obliga a prestar sus servicios técnicos al "COEDUCA" en la escuela indicada en la cláusula anterior bajo los términos de referencia siguientes: a) Atender a la población de nivel primario de la localidad; b) Proporcionar la enseñanza que comprende los aspectos señalados en el programa anexo que forma parte de este contrato; c) Llevar registros de asistencia y evaluación de los educandos; d) Proporcionar informes que le solicite el "COEDUCA" o representantes del Ministerio de Educación, siempre y cuando esten relacionados con las actividades descritas en esta cláusula; e) Participar en las actividades de capacitación que se le indique cuando estas se relacionen con las obligaciones adquiridas a través del presente instrumento; f) Cumplir con las obligaciones que señala la ley; g) Cumplir con las instrucciones y directrices que lo administrativo-financiero le comunique el "COEDUCA"; h)

Mantener un nivel aceptable en la calidad de la enseñanza que imparte en el aula; i) Mantener y mejorar el nivel de asistencia del alumno; j) Organizar la escuela de padres de familia; k) Observar una conducta ejemplificante a los alumnos y la comunidad; y, l) A residir mientras tenga vigencia el presente Contrato en la localidad de la escuela o lugar vecino.

TERCERA: FORMA DE CONTRATACION: Los servicios contratados son de carácter técnico por lo que el "COEDUCA" se obliga a pagar a "EL MAESTRO" por las actividades que realizará con forme a la cláusula SEGUNDA del presente instrumento lo siguiente: a) salario mensual de setecientos Quetzales (Q.700.00); b) Bonificación de emergencia la suma mensual de ciento setenta y cinco Quetzales (Q.175.00) c) aguinaldo por la cantidad de quiniento ochenta y tres Quetzales con treinta y tres centavos (Q.583.33) y d) su respectiva indemnización la cual asciende a quiniento ochenta y tres Quetzales con treinta y tres centavos (Q.583.33). Lo anterior hace la cantidad total de nueve mil novecientos dieciseis Quetzales con sesenta y seis centavos (9,916.66). Dentro de la vigencia del presente instrumento "EL MAESTRO" deberá gozar de las vacaciones correspondientes conforme a la ley. Dicho pago lo hará el "COEDUCA" en la escuela indicada y mediante cheque librado a favor del maestro o en efectivo.

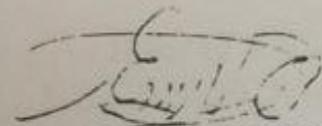
CUARTO: PLAZO Y HORARIO. El plazo del presente contrato es fijo, de diez meses el cual principia a partir del uno (1) de agosto a treinta y uno (31) de mayo de 1996. "EL MAESTRO" queda sujeto a un horario de trabajo semanal comprendido de lunes a viernes con jornadas de trabajo que consta de cinco (5) horas diarias que se inician a las siete (7) horas con treinta (30) minutos y finalizan a las doce (12) horas con treinta (30) minutos. El plazo del presente instrumento no podrá ser ampliado por ningún motivo. El Horario puede ser modificado a voluntad de las partes.

QUINTA: RESCISION Y TERMINACION DEL CONTRATO. El presente contrato podrá rescindirse en cualquiera de las siguientes condiciones: a) Por mutuo consentimiento de las partes; b) Para darse por terminado por el "COEDUCA" sin responsabilidad alguna de su parte, si a juicio del "COEDUCA" "EL MAESTRO" no cumpliere con las obligaciones contractuales, sin perjuicio de hacer efectiva cualquier acción jurídica en su contra, sin responsabilidad alguna para el "COEDUCA"; c) Para darse por terminado por el "EL MAESTRO" sin responsabilidad alguna de su parte, si el "COEDUCA" no cumpliere con las obligaciones contractuales, sin perjuicio de hacer efectiva cualquier acción jurídica en su contra, sin responsabilidad alguna para el "EL MAESTRO"; d) Si se le embargan a "EL MAESTRO" sumas que debieren pagarseles por los servicios prestados, siempre que impidan cumplir con sus obligaciones; e) Por faltas injustificadas de "EL MAESTRO" al horario de trabajo; f) Por faltar "EL MAESTRO" al respeto debido a los alumnos, padres de familia, comunidad o a la Junta Directiva del COEDUCA; g) Por obtener "EL MAESTRO" una evaluación de su trabajo deficiente; h) Por apartarse "EL MAESTRO" de los objetivos del proceso administrativo y por observar una conducta pública o privada no edificante; e, i) Por vencimiento en el plazo

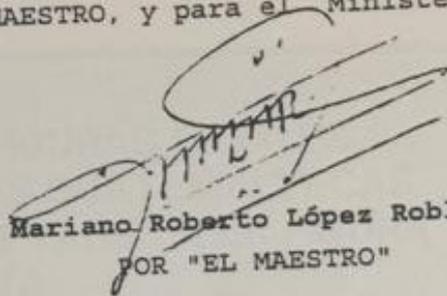
contractual.

SEXTA: DIVERGENCIAS Y RECLAMACIONES. Los otorgantes convenimos expresamente que cualquier divergencia o reclamación que surgiere entre ambos derivado de este contrato, será resuelto con carácter conciliatorio. De no lograr una solución aceptable de las partes, nos someteremos expresamente a las leyes de la República de Guatemala.

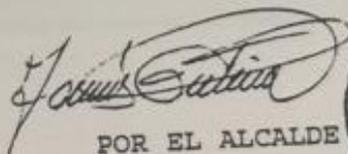
SEPTIMA: ACEPTACION. Los comparecientes en los términos estipulados y consignados y, en base a las diferentes calidades con que actuamos aceptamos integralmente el contenido de este contrato. Y yo, el Alcalde Municipal de TACANA manifiesto haber tenido a la vista las cédulas de vecindad relacionadas, así como el resto de documentación indicada en el presente instrumento; y, que nosotros los comparecientes leímos integralmente el contenido del presente contrato y enterados de su objeto, validez y efectos legales lo ratificamos y firmamos, juntamente con el Alcalde Municipal de TACANA en tres ejemplares de igual valor, en tres (3) hojas de papel bond tamaño carta. Dichos ejemplares son para distribuirlos entre el Presidente del COEDUCA, para EL MAESTRO, y para el Ministerio de Trabajo.



Eleodoro Velasquez Ortiz
POR EL "COEDUCA"



Mariano Roberto López Roblero
POR "EL MAESTRO"



POR EL ALCALDE



Anexos Capítulo 7

Anexo 7.1. Pacto colectivo de condiciones de trabajo STEG-MINEDUC 2008

Anexo 7.2. Pacto colectivo de condiciones de trabajo STEG-MINEDUC 2008

Anexo 7.3. Acuerdo Gubernativo 188-2013. Reglamento que rige el proceso de selección para el nombramiento del personal docente en los niveles de educación preprimaria, primaria y media de centros educativos públicos

Anexo 7.4. Proceso de incorporación directa de docentes del PRONADE a plazas permanentes (renglón 011)

Anexo 7.4.1. Acuerdo Gubernativo 147-2008

Anexo 7.4.2. Acuerdo Ministerial 1013-2008

Anexo 7.5. Testimonios y documentación del proceso de negociación de docentes de PRONADE con autoridades del MINEDUC para diseñar convocatoria especial a plazas permanentes (renglón 011)

Anexo 7.6. Acuerdo Ministerial 2205-2008. Normas de aplicación y ejecución de la XXII convocatoria de puestos docentes en los niveles de preprimaria y primaria en la categoría de maestros de grado de los centros educativos del sector oficial

Anexo 7.7. Acuerdo Ministerial 2545-2009. Normas de aplicación y ejecución de la XXIII convocatoria de puestos docentes en los niveles de preprimaria y primaria en la categoría de maestros de grado de los centros educativos del sector oficial

Anexo 7.8. Acuerdo Ministerial 1176-2010. Creación del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente -PADEP/D-

Anexo 7.9. Revisión hemerográfica sobre movilizaciones del Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG)

PACTO COLECTIVO DE CONDICIONES DE TRABAJO SUSCRITO ENTRE EL MINEDUC Y LOS SINDICATOS PROPONENTE, FIRMANTES Y ADHERENTES DE TRABAJADORAS Y TRABAJADORES DE DICHO MINISTERIO.

**CAPÍTULO I
DISPOSICIONES GENERALES**

Artículo. 1. **DENOMINACION DE LAS PARTES.** Las partes que acuerdan el presente Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo, para los efectos legales y contenido del mismo, son las siguientes:

- a) **El MINEDUC:** El Ministerio de Educación, órgano del Organismo Ejecutivo del Estado de Guatemala, se considera en este instrumento jurídico "La Patronal", y en lo sucesivo se denominará el "MINEDUC".
- b) **La o el Ministro de Educación:** es el funcionario (a) titular del MINEDUC, la Autoridad Nominadora, el rector de las políticas públicas de Educación y quien ejerce el papel de coordinación y facilitación de la acción del sector de la Educación, de aquí en adelante la o el "Ministro".
- c) **Los Sindicatos Firmantes:** Este instrumento jurídico es firmado por el sindicato proponente, el **Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala, STEG**, que en lo sucesivo se denominará el "STEG.", y los Sindicatos siguientes:

El Sindicato de Asistentes Profesionales de la Educación de Guatemala, SINAPREGUA; El Sindicato de Trabajadores de la Educación Chiquimulteca, SITRAECH; El Sindicato de Trabajadores de Educación de Zacapa; El Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras del Magisterio de Guatemala; El Sindicato de Educadores y Trabajadores afines de Comalapa; El Sindicato de Trabajadores de la Educación de Patzún; El Sindicato Magisterial Poaquileño "25 de Junio"; y El Sindicato

de Maestros del Departamento de Guatemala, SMG, los que en los sucesivos se denominarán Sindicatos Firmantes.

- d) Los Sindicatos Adherentes: Aquellos Sindicatos que, luego de la firma de este instrumento, decidan adherirse al mismo se denominaran con el nombre que les corresponde en su personalidad jurídica y tendrán los mismos derechos y obligaciones que se establecen para los Sindicatos Firmantes.

Artículo. 2. **EL ESTADO.** El Estado es la persona jurídica de la cual forma parte el MINEDUC. Para los efectos de la relación laboral y del presente Pacto, actúa y se hace representar, en la vía directa, por la o el Ministro de Educación y quienes sean legalmente designados para actuar con tal propósito por dicha autoridad nominadora.

Artículo. 3. **REPRESENTACION PATRONAL.** Son representantes del patrono y lo obligan en sus relaciones laborales con los trabajadores (as) y los Sindicatos:

- 3.1. Las personas a quienes corresponda la representación del MINEDUC.
- 3.2. Las personas en quienes se delegue válidamente la representación del MINEDUC, conforme a las disposiciones legales que regulan la representación voluntaria; y
- 3.3. Las personas que en relación con las labores y en las áreas de su respectiva competencia ejerzan, a nombre del MINEDUC, funciones de dirección y/o administración.

El MINEDUC deberá comunicar a los trabajadores (as) por medio de boletines y a los Sindicatos por medio de oficio, dentro de los cinco días siguientes al nombramiento, el nombre de las autoridades y representantes, así como sus facultades.

En todo caso, se tendrán como representantes del MINEDUC al Ministro, los Viceministros, los Directores Generales y los Directores Departamentales.

Artículo. 4. **PERSONEROS DE LOS SINDICATOS.** La representación legal de los Sindicatos proponente, firmantes y adherentes, le corresponde, de

conformidad con la ley, a sus Comités Ejecutivos inscritos en el registro correspondiente del Ministerio de Trabajo y Previsión Social.

Los Sindicatos proponente, firmantes y adherentes comunicarán por escrito al MINEDUC quienes son los integrantes de sus Comités Ejecutivos y los cambios que se realicen en los mismos.

Artículo 5. **LOS TRABAJADORES (AS).** Para los efectos del presente Pacto, como trabajadores (as) se comprende a la totalidad de personas individuales que prestan sus servicios al MINEDUC, en virtud de un nombramiento, contrato o relación de trabajo.

Artículo 6. **REPRESENTACIÓN PROFESIONAL.** El MINEDUC reconoce a los Sindicatos proponente, firmantes y adherentes, como los representantes legales de sus afiliados (as) y de los trabajadores (as) no afiliados que soliciten por escrito a los mismos su representación.

Artículo 7. **PROPÓSITO DEL PRESENTE PACTO.** El propósito general del presente pacto es regular, armonizar y desarrollar las relaciones y los intereses mutuos entre el MINEDUC y sus trabajadores (as) con el objeto de lograr el bienestar de éstos. De consiguiente sus relaciones deben regularse sobre principios de armonía y de respeto mutuo entre los trabajadores (as) y el MINEDUC, que permita una operación eficiente, así como la solución de los problemas con base en una bien entendida equidad.

Artículo 8. **APLICACION DEL PACTO.** El presente pacto regula, como ley profesional, las condiciones en que el trabajo debe prestarse y las demás materias relativas a éste, en el MINEDUC. Sus disposiciones se aplican a:

- a) El MINEDUC.
- b) El Sindicato proponente y los Sindicatos firmantes y adherentes del presente Pacto.
- c) Los trabajadores (as) del Ministerio de Educación, que laboran en las dependencias del mismo y en los centros educativos oficiales dependientes del MINEDUC.

The right page of the document contains a large number of handwritten signatures, likely representing the various unions and workers mentioned in the text. The signatures are arranged in several columns and rows, filling most of the page area. Some signatures are more legible than others, but many are highly stylized and cursive.

Las autoridades del Ministerio de Trabajo y Previsión Social velarán porque se apliquen las disposiciones del presente Pacto con la preferencia que como ley específica le corresponde.

Artículo. 9. **DERECHOS ADQUIRIDOS.** Todas las disposiciones establecidos para los trabajadores (as) del MINEDUC en el Decreto Legislativo 1485, Ley de Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional; el Decreto 12-91, Ley de Educación Nacional; el Decreto 1748, Ley de Servicio Civil, el Código de Trabajo, la Constitución Política de la República, los Convenios Internacionales relativos al trabajo ratificados por Guatemala, y todos aquellos Acuerdos Gubernativos y Ministeriales de aplicación general o costumbre observada en el MINEDUC, que no se encuentren regulados en este Pacto, se consideran incorporados y parte integral del mismo.

Artículo. 10. **LEYES FUTURAS.** Si como consecuencia de la promulgación de nuevos preceptos o de reformas que se hagan a la legislación de trabajo durante la vigencia de este Pacto se establecieren mejores o mayores derechos y beneficios en favor de los trabajadores (as), éstos deben aplicarse desde la fecha de su vigencia. Estas nuevas disposiciones legales no podrán disminuir los derechos contenidos en el presente Pacto.

Artículo. 11. **INTERPRETACION DEL PRESENTE PACTO.** Las partes convienen que para la interpretación del presente pacto se observarán obligatoriamente los siguientes principios o normas:

- 11.1. La interpretación se efectuará en la misma forma contenida en las leyes de Trabajo y Previsión Social;
- 11.2. Se tomarán en cuenta principalmente las disposiciones aplicables sobre interpretación, contenidas en la Constitución Política de la República, el Código de Trabajo, la Ley de Servicio Civil y los Convenios Internacionales, ratificados por Guatemala.
- 11.3. Se tomarán como principios del Derecho de Trabajo los siguientes:
 - a) La Tutelaridad;
 - b) La Irrenunciabilidad de los derechos;
 - c) La Imperatividad;
 - d) El realismo y Objetividad;

- e) El carácter Democrático;
- f) La Sencillez o Antiformalismo; y,
- d) El carácter Conciliatorio.

Los cuales aparecen consignados como principios ideológicos en el considerando cuarto del Código de Trabajo actualmente en vigor.

Artículo. 12. **DENUNCIA DEL PACTO.** Las partes firmantes o adherentes podrán denunciar el presente Pacto por lo menos con un mes de anticipación a la fecha de terminación de su vigencia convenida. Si la denuncia no se formulase en tiempo, se prorrogará automáticamente la vigencia por igual período, salvo el caso de no haberlo efectuado por causas de fuerza mayor o caso fortuito debidamente comprobadas. Tanto la denuncia como la prórroga antes referidas sólo aplicarán al o los sindicatos que hayan efectuado u omitido dicha denuncia.

Artículo. 13. **FORMAS DE LA DENUNCIA.** Cuando la denuncia la efectúen los Sindicatos podrán hacerla:

- 13.1. Por oficio entregado directamente al MINEDUC, comunicándole el Acuerdo de Asamblea General al respecto. De la entrega del oficio el Ministerio deberá extender recibo. El o los Sindicatos denunciante harán llegar copia de dicha denuncia a la autoridad administrativa de trabajo;
- 13.2. En caso de negativa del MINEDUC a recibir la denuncia del Pacto, el o los Sindicatos lo manifestarán ante la Inspección General de Trabajo, dependencia que hará llegar a la otra parte la documentación y remitirá copia de la misma a las instancias correspondientes del Ministerio de Trabajo y Previsión Social.

La denuncia que haga el MINEDUC, se regirá por procedimientos análogos a los establecidos en los párrafos anteriores.

Artículo. 14. **VIGENCIA DEL PRESENTE PACTO.** El presente pacto tendrá una vigencia de tres años, contados a partir de la fecha en que habiendo sido convenido por las partes, se presente a la autoridad correspondiente para su homologación.

Artículo. 15. **RENEGOCIACIÓN DEL PACTO.** El MINEDUC y los Sindicatos proponente, firmantes y adherentes podrán, de mutuo acuerdo, cuando haya causa justificada, renegociar parcial o totalmente este Pacto antes del vencimiento de la vigencia del mismo.

**CAPITULO II
DERECHOS Y GARANTIAS DE ASOCIACIÓN SINDICALES**

Artículo. 16. **LIBRE SINDICALIZACIÓN Y ASOCIACIÓN.** El MINEDUC respetará el derecho de asociación y sindicalización, quedando prohibido cualquier coacción, represalia o amenaza dirigida a coartar el ejercicio de este derecho.

Artículo.17. **INAMOVILIDAD LABORAL DE LOS DIRIGENTES SINDICALES.** El MINEDUC reconocerá y respetará la inamovilidad laboral de todos los miembros del Comité Ejecutivo de los Sindicatos firmantes o adherentes, a partir de su elección.

La inamovilidad a que se refiere el presente artículo durará todo el tiempo que desempeñen sus respectivos cargos y hasta dieciocho (18) meses después de haber cesado en el desempeño de los mismos, en los términos que señala el inciso d) del artículo 223 del Código de Trabajo.

Artículo. 18. **LICENCIAS PARA CAPACITACION SINDICAL.** La Autoridad Nominadora del MINEDUC podrá conceder a los trabajadores que lo soliciten, justificando previamente su participación, licencias con goce de salario, que no podrá ser mayor de un mes en cada ejercicio fiscal, para participar en Cursos, Seminarios, Talleres, Congresos y otras actividades formativas de carácter sindical y/o gremial. Se entiende que la limitación temporal establecida no se aplica a los casos puntuales señalados en el artículo 23 de este Pacto.

Artículo. 19. **LICENCIAS PARA EJERCER LA ACTIVIDAD SINDICAL.** La Autoridad Nominadora del MINEDUC concederá licencias con goce de salario, durante el término de sus mandatos, para el ejercicio de sus funciones sindicales a:

19.1. Los miembros de los Comités Ejecutivos de los Sindicatos firmantes o adherentes, por un tiempo equivalente a ocho días mensuales para cada uno de sus integrantes.

- 19.2. En el caso del sindicato proponente, por ser actualmente el Sindicato mayoritario, en virtud de su nivel de representación, esta prestación se otorgará por un tiempo equivalente a nueve días mensuales para cada uno de los miembros del Comité Ejecutivo.
- 19.3. A los afiliados a los sindicatos proponente, firmantes o adherentes que sean designados para participar en las reuniones que la ley, sus reglamentos y los acuerdos de las partes establezcan.

Se entiende que estas licencias amplían lo mandado por el numeral 6 del inciso f) del artículo 61 del Código de Trabajo y se interpreta en el sentido de que los días otorgados arriba de los que se indican en la norma referida, no son establecidos para cada uno de los miembros individuales de los Comités Ejecutivos, sino como días que los Comités Ejecutivos pueden distribuir para su uso entre sus integrantes.

Los Sindicatos proponente, firmantes o adherentes comunicarán a la Dirección de Personal del MINEDUC, con cinco días de anticipación al mes siguiente en que sus directivos gozarán de estas licencias, sus nombres y cargos. Este aviso se presentará la primera vez que se nombre a quienes gozarán de las licencias y siempre que haya cambio en los mismos.

Así mismo, el MINEDUC concederá licencia a los afiliados de los Sindicatos para asistir a asambleas nacionales, ordinarias o extraordinarias, a realizarse en un día, previa solicitud a la autoridad que corresponda, cualquiera sea el carácter de las mismas. Las asambleas nacionales, cualquiera que sea su carácter, no podrán ser más de dos al año y la autorización correspondiente deberá solicitarse con por lo menos quince días de anticipación.

Artículo. 20. **CUOTA SINDICAL.** El MINEDUC deducirá del salario de los trabajadores (as) afiliados a los Sindicatos las cuotas sindicales ordinarias en la forma que lo establecen los estatutos y leyes vigentes relativas al trabajo, así como las cuotas sindicales extraordinarias en casos especiales cuando lo requiera el Sindicato.

Para los efectos del presente artículo los Sindicatos proporcionarán la nómina de sus afiliados (as) para que se realice el respectivo descuento y la transferencia respectiva a través del procedimiento establecido en la ley. Los Sindicatos recibirán los recursos provenientes de estos descuentos conforme sus padrones de afiliación.

Con este propósito, los Sindicatos darán a conocer al MINEDUC lo que establecen sus estatutos, y cualquier reforma de los mismos en este aspecto, en relación con las cuotas ordinarias, así como enviarán certificación del punto de Asamblea General en que se establezcan las cuotas extraordinarias.

**CAPITULO III
CONDICIONES GENERALES DE TRABAJO**

Artículo. 21. **JORNADA Y HORARIOS DE TRABAJO.** La jornada ordinaria de trabajo en cada dependencia será determinada de conformidad con los límites establecidos en la ley y los reglamentos correspondientes.

Para todas las clases de puestos que tienen jornadas establecidas, cualquier trabajo realizado en horario fuera de dicha jornada o que ocupe más tiempo del señalado para la jornada correspondiente, siempre que sea autorizado por una autoridad responsable y no resulte de causas que le sean imputables al trabajador (a), será considerado como trabajo extraordinario y será pagado como tal.

Los cambios de jornadas y horarios de trabajo que autorice la Autoridad Nominadora del MINEDUC les serán informados a los trabajadores (as) y se dará aviso a los Sindicatos proponente, firmantes o adherentes a través de la circular correspondiente. Siempre serán consideradas las condiciones climáticas, las distancias y el acceso a los centros de trabajo, y las necesidades de la población atendida. Todo esto tomando en cuenta lo establecido en el artículo 97 de la Ley de Educación Nacional, en lo que fuera aplicable.

Artículo. 22. **DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS TRABAJADORES (AS).** A la prestación de los servicios laborales en el MINEDUC se aplicará lo preceptuado en el Título X del Reglamento de la Ley de Servicio Civil y, para aquellos a quienes les fuera aplicable, las disposiciones del Decreto Legislativo 1485, Estatuto Provisional de los Trabajadores del Estado, Capítulo de la Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional.

Artículo. 23. **PERMISOS CON GOCE DE SALARIO.** El MINEDUC concederá a sus trabajadores (as) permiso con goce de salario en los siguientes casos:

- a) Por fallecimiento del cónyuge o de la persona con la cual conviva

- o estuviera unida de hecho, 5 días hábiles.
- b) Por fallecimiento de cualquiera de sus hijos, o de su padre o madre, 3 días hábiles.
- c) Por fallecimiento de abuelos o suegros del trabajador (a), 1 día hábil.
- d) Por matrimonio del trabajador (a), 5 días hábiles.
- e) Por alumbramiento de la esposa o conviviente del trabajador, 2 días hábiles.
- f) Por fallecimiento de cualquiera de los hermanos del trabajador (a), 3 días hábiles.
- g) Por hospitalización o intervención quirúrgica de padres, cónyuge, o hijos del trabajador, hasta 2 días hábiles, en cada caso.
- h) Por citación administrativa, cuando se trate de asuntos relacionados con el servicio prestado, y por citación judicial, por el tiempo necesario para asistir a las mismas, previa presentación al MINEDUC de la citación respectiva.
- i) Por enfermedad común del trabajador, el tiempo que estipule el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, IGSS, y donde no exista este tipo de cobertura, el médico facultativo del Estado, en el marco de lo establecido en el Acuerdo Gubernativo 15-69.

Los permisos establecidos en los incisos anteriores se otorgarán por el número de días indicados, sin perjuicio de que los trabajadores reclamen un número mayor, con base en los reglamentos o leyes laborales vigentes.

Además, la Autoridad Nominadora del MINEDUC podrá conceder otros permisos y licencias en los casos que sin perjudicar las necesidades del servicio, sea posible y adecuado, de conformidad con lo preceptuado en el numeral 1 del artículo 60 del Reglamento de la Ley de Servicio Civil.

Los Jefes de dependencias podrán otorgar los permisos y las licencias establecidas

en el numeral 2 del artículo 60 del Reglamento de la Ley de Servicio Civil.

Artículo. 24. **REQUISITOS PARA EL TRAMITE DE PERMISOS Y LICENCIAS.** Para solicitar permiso o licencia en los casos descritos en el artículo anterior, el trabajador (a) presentará la solicitud escrita al jefe de dependencia, quien abrirá expediente y resolverá, si se trata de uno de los casos contemplados en los incisos relacionados y que de conformidad con la disposición legal debe otorgar, o lo enviará a la oficina correspondiente si se trata de cualquiera otro caso.

Si por alguna razón justificada el trabajador (a) no puede presentar la solicitud escrita, notificará al jefe inmediato por la vía más rápida que le sea posible la causa que motiva su ausencia, debiendo comprobarla al reincorporarse a su trabajo.

Para justificar inasistencias imprevistas provocadas por enfermedad y las solicitudes de licencia por la misma causa, el trabajador.(a) deberá presentar certificación médica extendida conforme a la ley por los encargados del área de Salud Pública o del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, IGSS, y donde no exista este tipo de cobertura por el médico facultativo del Estado, de conformidad con lo establecido en el Acuerdo Gubernativo 15-69.

Artículo. 25. **LICENCIAS SIN GOCE DE SALARIO.** La Autoridad Nominadora del MINEDUC podrá conceder discrecionalmente licencias sin goce de salario a sus trabajadores (as) por el tiempo que éstos lo soliciten, hasta por el máximo establecido en el numeral 1, incisos b) o c), según el caso, del artículo 60 del Reglamento de la Ley de Servicio Civil, sin perjuicio de la relación laboral existente.

Artículo 26. **DESCANSO POR MATERNIDAD.** Las trabajadoras del MINEDUC gozarán de un descanso por maternidad durante los 30 días que precedan al parto y 60 días postnatales. Los días de descanso aquí establecidos por encima de los que otorga el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, IGSS, o donde no exista dicha cobertura serán remunerados por el MINEDUC.

Artículo 27. **LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS PRESTADOS.** El MINEDUC y los sindicatos firmantes y adherentes declaran su pleno compromiso con la calidad de los servicios administrativos y educativos y con la mejora constante de dicha calidad.

Con este espíritu, el MINEDUC se obliga a mantener de manera constante los procesos de capacitación y evaluación de los recursos humanos que sean necesarios, a fin de mejorar las capacidades del personal y la calidad de los servicios. Todos los gastos que originen estos procesos serán cubiertos por el MINEDUC.

Los trabajadores (as) del MINEDUC participarán en estas actividades y los Sindicatos los alentarán a que así lo hagan, siempre que las mismas no tengan más efectos que los que legalmente están establecidos.

Las capacitaciones se estructurarán en el marco de programaciones con objetivos específicos, buscando que el personal que ejecute las capacitaciones y las actividades para este fin, sean de alta calidad.

El MINEDUC y los sindicatos expresan su interés de que en las actividades orientadas a mejorar la calidad educativa participen los padres de familia, como miembros de la comunidad educativa, que se utilice apropiadamente la libreta de calificaciones y que se observen las prácticas adecuadas para cumplir con los días reglamentarios de clases y la asistencia puntual.

**CAPITULO IV
REGIMEN DE INGRESO, TRASLADOS Y PERMUTAS**

Artículo. 28. **INGRESO AL SERVICIO.** Todo ingreso al servicio deberá hacerse conforme los procedimientos establecidos en las Leyes, Acuerdos y Reglamentos aplicables, el MINEDUC no emitirá nombramiento de primer ingreso a favor de ningún aspirante si no se ha seguido el procedimiento establecido para la vacante o plaza nueva por ocupar.

Para aquellos trabajadores (as) a los que no les correspondan disposiciones específicas establecidas en las leyes o reglamentos que norman la relación laboral con el MINEDUC, se les aplicarán las disposiciones del Decreto 1748, Ley de Servicio Civil y su Reglamento.

Artículo. 29. **CAPACITACION AL PERSONAL DEL MINEDUC.** El MINEDUC, a través de las dependencias correspondientes, capacitará a los trabajadores (as), asumiendo la responsabilidad de sufragar los gastos en que para ello incurran los trabajadores (as) durante el periodo de la capacitación y para su

traslado a los centros donde se realicen estas actividades. Los trabajadores (as) están obligados a participar en estos eventos en el contexto de lo preceptuado en el artículo 27 de este Pacto.

Artículo. 30. **DERECHO DE TRASLADO.** La Autoridad Nominadora del MINEDUC concederá traslado a los trabajadores (as), siempre que éstos lo soliciten y las causas sean debidamente comprobadas, de conformidad con lo establecido en el artículo 40 del Decreto Legislativo 1485, el artículo 60 de la Ley de Servicio Civil y el artículo 43 de su Reglamento, según corresponda. En ningún caso será trasladado un trabajador (a) sin que se cumplan los requisitos establecidos en las normas antes citadas.

Artículo. 31. **DERECHO DE PERMUTA.** Los trabajadores (as) docentes del MINEDUC podrán permutar de un puesto a otro, en los términos en que, para los mismos, señala el Decreto 1485 del Congreso de la República. Para todos los trabajadores (as) se aplicarán las disposiciones establecidas en artículo 59 de la Ley de Servicio Civil y en el Título VIII de su Reglamento. En el caso de permutas entre docentes sólo podrán hacerse efectivas durante los primeros dos meses del ciclo escolar, salvo lo dispuesto en los incisos b) y c) del artículo 40 del citado Decreto.

La duración del trámite de las permutas no excederá del plazo de cuatro meses.

Artículo. 32. **REQUISITOS PARA TRAMITES DE INGRESO, TRASLADO, ASCENSO Y PERMUTA.** Los requisitos para darle trámite a las solicitudes de ingreso al servicio, traslado, ascenso o permuta serán establecidos por el MINEDUC de conformidad con la legislación vigente al respecto. En todo caso deberán ser tomados en cuenta los criterios de agilidad, no-repetición de documentos, necesidad imprescindible del documento requerido y congruencia del requisito con el trámite que se realiza. El MINEDUC informará, de conformidad con lo establecido en este Pacto, cuando se establezcan o modifiquen estos requisitos.

Para la emisión de los nombramientos producto de los procesos antes indicados se respetará y cumplirá lo establecido en la ley en lo referente al plazo de emisión de los mismos.

**CAPITULO V
REGIMEN DE PREVISION Y SOLUCION DE CONFLICTOS**

Artículo. 33. SOLUCION DE ASUNTOS DERIVADOS DE LA RELACION LABORAL.

27.

33.1. El MINEDUC, a solicitud de cualquiera de los sindicatos proponente, firmantes o adherentes, individual o conjuntamente, tratará con él o ellos, aquellos asuntos derivados de la relación laboral, que se susciten con los afiliados (as) de dicho sindicato o sindicatos, o con quienes no siendo afiliados, soliciten por escrito a los mismos su intervención.

33.2. Lo anterior, sin perjuicio de que los trabajadores (as) puedan tratar estos asuntos directamente, en defensa de sus intereses, cuando así lo estimen conveniente y que el arreglo propuesto o convenido no contrarie las disposiciones del presente Pacto o se lesionen derechos de otros trabajadores (as), ni se infrinjan las disposiciones legales.

33.3. Con el objeto de posibilitar a los Comités Ejecutivos el ejercicio de su función representativa y de defensa de los trabajadores (as), se convienen las disposiciones siguientes:

- a) Los miembros del Comité Ejecutivo que sean designados por los mismos pueden concurrir a cualquier dependencia o lugar de trabajo del MINEDUC, con el fin de conocer los problemas y conflictos de trabajo que afecten a sus afiliados (as) o de quienes lo soliciten según el párrafo 33.1.

Estas visitas deberán realizarse coordinándolas con el jefe de la dependencia respectiva, quien designará a quien o quienes atenderán a esta delegación, y se efectuarán de manera que no se interrumpan las labores. Las delegaciones no serán integradas por más de dos miembros del Comité Ejecutivo correspondiente, quienes realizarán estas diligencias en los días de licencias sindicales que les corresponden de conformidad con el artículo 19 de este Pacto.

- b) Para tales efectos los miembros de los Comités Ejecutivos de los Sindicatos que sean designados para los fines arriba identificados, deberán informar previamente al jefe de la

dependencia a visitar, el motivo de la gestión, quien deberá autorizar el correspondiente permiso de ingreso.

- c) Asimismo, el o los Sindicatos involucrados verificarán, por todos los medios a su alcance, la veracidad de los hechos que se imputen a los o las involucrados (as) a fin de emitir opinión al respecto ante MINEDUC, si este se lo solicita, sobre cualquier actuación anómala de los trabajadores (as).

Artículo 34. **DE LA JUNTA MIXTA.** El MINEDUC y los Sindicatos proponente, firmantes y adherentes, con la finalidad de resolver por la vía conciliatoria los problemas laborales individuales o colectivos que se presenten, establecen una Junta Mixta, regulada por las disposiciones contenida en los artículos siguientes.

Artículo 35. **FORMA DE INTEGRAR LA JUNTA MIXTA.** La Junta Mixta queda integrada por una delegación del MINEDUC y una de el o los Sindicatos solicitantes, las decisiones se tomarán por consenso de ambas delegaciones. Cada delegación puede estar integrada hasta por tres personas.

Artículo 36. **VALIDEZ DE LOS ACUERDOS Y RESOLUCIONES.** Los delegados de las partes estarán investidos de amplios poderes para resolver en definitiva los problemas que les sean planteados, siempre que no se trate de asuntos fuera de su campo de acción y que las resoluciones que se tomen no sean contrarias a las disposiciones legales o reglamentarias.

Los acuerdos y/o resoluciones a que llegue la Junta Mixta deberán informarse a la Autoridad Nominadora para su aprobación y a la Inspección General de Trabajo del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, para su información.

Dentro del plazo de cinco días a partir de la fecha en que el asunto se apruebe por la Autoridad Nominadora, dicha autoridad ordenará su ejecución.

Artículo 37. **INTERVENCIÓN DE TERCEROS.** Con el fin de llegar a acuerdos, la Junta Mixta podrá solicitar la intervención de terceros, para asesorarse en la toma de decisiones y elaborar su decisión de manera técnica y dentro del marco legal respectivo.

A collection of approximately 25 handwritten signatures in black ink, arranged in a grid-like pattern across the right page. The signatures vary in style, some being highly stylized and others more legible. Some signatures include names like 'Gilda de...' and 'Gustavo...'.

Artículo 38. **SESIONES.** La Junta Mixta sesionará en las oficinas centrales del MINEDUC, o en el lugar que acuerden sus integrantes, una vez al mes, en horas hábiles para tratar una agenda previamente elaborada por los delegados de cualquiera de las partes. Las sesiones ordinarias se realizarán siempre que una parte haya convocado a la otra con anticipación de cinco días y le haya presentado la agenda correspondiente.

En caso de urgencia, cualquiera de las partes podrá convocar, como mínimo, con 72 horas de anticipación a sesión de carácter extraordinario, para conocer de los asuntos que la motiven, los cuales serán comunicadas a la otra parte, en la convocatoria.

Transcurrido el término de 20 días contados a partir de que la Junta Mixta conoció el planteamiento del asunto, sin que se haya tomado alguna decisión, y no se haya acordado la ampliación del tiempo para su tratamiento, cualquiera de las partes podrá dar por agotada la vía directa, para los efectos de ley.

Ninguna de las partes podrá negarse a conocer los puntos de la agenda presentados por la otra parte. Se exceptúan de la competencia de la Junta Mixta la negociación colectiva a que se refiere la Ley de Sindicalización y Regulación de la Huelga de los Trabajadores del Estado, Decreto Número 71-86.

Artículo 39. **CONSTANCIA DE SUS ACUERDOS Y RESOLUCIONES.** La Junta Mixta dejará constancia escrita en cuatro ejemplares, de todos sus acuerdos y resoluciones, quedando dos en poder del MINEDUC y dos en poder de la representación sindical, para los efectos que estimen convenientes.

Artículo 40. **DERECHO DE ACCIÓN INDIVIDUAL.** Las anteriores disposiciones, no menoscaban el derecho de las partes y de los trabajadores individual o colectivamente considerados, de ejercer sus acciones ante los órganos competentes, si así lo estimaren conveniente, en cuyo caso la Junta Mixta dejará de conocer el asunto o asuntos.

Artículo 41. **INTERRUPCION DE LA PRESCRIPCION.** Cuando en una sesión de la Junta Mixta no se llegue a un acuerdo sobre determinado asunto, cualesquiera de las partes pueden intentar de nuevo la conciliación en la próxima sesión. La prescripción legal se interrumpe desde que un asunto sea sometido a la Junta Mixta y hasta que se resuelva definitivamente el caso o se de por finalizado el mismo por no llegarse a ningún acuerdo o convenio.

**CAPITULO VI
REGIMEN DISCIPLINARIO**

Artículo. 42. **INGRESO A LAS LABORES.** Todos los trabajadores (as) están obligados a presentarse puntualmente a sus labores, de conformidad con las jornadas establecidas de conformidad con el Decreto 1485 y la Ley de Servicio Civil.

Artículo. 43. **REGULACION Y CLASE DE SANCIONES.** En caso de incumplimiento por parte de los trabajadores (as) de las normas y reglamentos establecidos con relación a la prestación del servicio o trabajo se aplicará el régimen disciplinario establecido en la Ley de Servicio Civil, considerando específicamente las disposiciones del presente artículo y los siguientes. En este contexto, se consideran:

- a) **AMONESTACION VERBAL.** Que se aplicará por falta leve. La amonestación será formulada en privado sin lesionar la dignidad y derechos de los trabajadores, incluyendo las objeciones o desacuerdos que haya expresado el (la) amonestado(a).
- b) **AMONESTACION ESCRITA.** Que se impondrá al trabajador cuando haya merecido durante el mismo mes dos o más amonestaciones verbales.
- c) **SUSPENSION SIN GOCE DE SALARIO.** Cuando el trabajador haya cometido alguna falta grave, procediéndose de conformidad con lo preceptuado en el numeral 3 del artículo 74 de la Ley de Servicio Civil.
- d) **DESTITUCIÓN.** La remoción del trabajador (a), la cual sólo podrá efectuarse de conformidad con lo expresamente dispuesto en el Capítulo II del Título IX de la Ley de Servicio Civil y de conformidad con el procedimiento señalado en el numeral 4 del artículo 80 del Reglamento de dicha Ley de Servicio Civil.

La imposición de una medida disciplinaria no tiene más consecuencias que las que se derivan de su aplicación, por lo tanto no implica la pérdida de ningún otro derecho.

Artículo. 44. **NORMA O PROCEDIMIENTO QUE REGULA LA APLICACION DE MEDIDAS DISCIPLINARIAS.** Para aplicar al trabajador (a) cualesquiera de las sanciones anteriores se le oirá previamente, corriéndole al afectado audiencia por cinco días hábiles, más el término de la distancia, cuando fuera aplicable, a efecto de que pueda proponer medios de prueba en su descargo.

Ningún trabajador (a) podrá ser destituido sin causa plenamente justificada y probada legalmente.

Artículo. 45. **IMPUGNACIÓN DE RESOLUCIONES.** Para impugnar las resoluciones el trabajador (a) y los Sindicatos firmantes y/o adherentes seguirán los procedimientos establecidos en la Ley de Servicio Civil y su Reglamento.

**CAPITULO VII
PRESTACIONES DE SALUD**

Artículo. 46. **SALUD DE LOS TRABAJADORES Y SUS FAMILIARES.** El MINEDUC, otorgará a sus trabajadores y sus familiares por motivo de enfermedad, accidente o maternidad, las siguientes prestaciones:

- a) Si se trate de suspensión otorgada por el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social en caso temporal por enfermedad, accidente o maternidad el MINEDUC, pagará al trabajador suspendido la parte del salario que deje de cubrir dicha institución, hasta alcanzar el 100%, por el tiempo que dure la suspensión.
- b) En caso de enfermedad, accidente o maternidad en aquellos lugares donde el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social no tenga la cobertura respectiva y que el trabajador (a) tenga que dejar de asistir a sus labores, el MINEDUC, deberá cubrir el 100% del salario, en el marco de lo establecido en el artículo 67 del Código de Trabajo, previa evaluación y certificación de médico competente. El MINEDUC podrá verificar los resultados de la evaluación y el contenido de la certificación por medio del médico que designe.
- c) El MINEDUC dotará a cada centro de trabajo un botiquín, adecuado al mismo, con medicamentos aplicables para primeros auxilios.

This page contains a vertical column of approximately 25 handwritten signatures in black ink. The signatures vary in style, with some being highly stylized and others more legible. They appear to be official signatures of various individuals, likely representing the unions and workers mentioned in the text on the left page.

CAPITULO VIII
PRESTACIONES DE ORDEN PROFESIONAL

Artículo. 47. PRESTACIONES DE ORDEN PROFESIONAL. El MINEDUC, otorgará a sus trabajadores las siguientes prestaciones de orden cultural:

- 47.1. DERECHOS DE LOS EDUCADORES. El MINEDUC se compromete a respetar y promover los derechos profesionales que otorga a los docentes el artículo 41 de la Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo Número 12-91.
- 47.2. BECAS NACIONALES Y/O INTERNACIONALES. El MINEDUC tratará de otorgar o facilitar el otorgamiento de becas nacionales y/o internacionales a todos aquellos trabajadores (as) que destaquen en su quehacer, o apoyar y autorizar el permiso correspondiente con goce de salario a aquel trabajador que consiguiera la oportunidad de becas por otro medio. Se entiende que las becas referidas deben considerarse que vayan en beneficio de la calidad de los servicios por tener relación directa con las atribuciones propias del cargo.

Artículo. 48. PRESTACIONES EDUCATIVAS. El MINEDUC dotará:

- a) A los docentes del material didáctico necesario, en los primeros 30 días del mes de enero de cada año.
- b) A todos establecimientos educativos oficiales, del mobiliario, equipo escolar y los implementos deportivos que sean necesarios.
- c) A todos los establecimientos educativos oficiales de los útiles y la refacción escolar que correspondan a las posibilidades presupuestarias aprobadas.
- d) A las dependencias técnicas, administrativas o técnico-administrativas, de los materiales, mobiliario y equipo necesarios y suficientes para el buen desarrollo de sus funciones.
- e) A las dependencias técnicas de los recursos humanos que sean necesarios para el cumplimiento de sus funciones.

58

**CAPITULO IX
REGIMEN DE SALARIOS**

Artículo 49. **REAJUSTE SALARIAL.** El MINEDUC ha otorgado a sus trabajadores (as) un reajuste salarial equivalente el 8% del salario ordinario mensual, a partir del primero de Abril del 2007 y un reajuste salarial equivalente al 8% del salario ordinario mensual a partir del primero de enero del año 2008 a los maestros (as), calculado a partir del salario correspondiente al mes de diciembre del año 2007.

Estos incrementos han tomado la forma de aumento salarial o bonos otorgados a los trabajadores (as) según su clasificación.

Artículo 50. **TRANSFORMACIÓN DE BONOS EN SALARIO.** El MINEDUC consultará con la Oficina Nacional de Servicio Civil, ONSEC, la factibilidad y el procedimiento adecuado para transferir los bonos de que actualmente gozan sus trabajadores (as) al salario de los mismos, incluido específicamente el bono otorgado a los trabajadores administrativos y de servicios a partir del primero de abril del 2007.

Artículo 51. **BONO COMPENSATORIO.** El MINEDUC estudiará, la posibilidad de otorgar durante la vigencia de este pacto un bono a quienes no fueron favorecidos con el incremento o bono del 8%, según el caso, otorgados en 2007 y por la parte de dicho año en que no gozaron de dicha prestación

Artículo 52. **RENEGOCIACIÓN DE ASPECTOS SALARIALES.** El MINEDUC y los Sindicatos proponente, firmantes y adherentes podrán, de mutuo acuerdo, renegociar este Pacto, a efecto de convenir nuevas disposiciones en materia de remuneraciones, siempre que las mismas no tengan efecto antes de que concluya el año dos mil ocho y pueda contarse con la disponibilidad presupuestaria necesaria.

**CAPITULO X
DISPOSICIONES FINALES**

Artículo. 53 **VIOLACION DEL PACTO.** Todas las disposiciones dictadas o actos ejecutados en contravención a las disposiciones establecidas en el presente Pacto serán nulas de pleno derecho y facultan a la parte que se considere agraviada

para acudir ante los Tribunales de Trabajo y Previsión Social, a efecto de que así se reconozca y se ordene la reparación del daño o perjuicio causado.

Artículo. 54. **CUMPLIMIENTO DEL PACTO.** Toda disposición y prestación contemplada en el presente Pacto es de cumplimiento inmediato al entrar en vigencia el mismo, salvo aquellos asuntos que tengan plazos expresamente señalados en este Pacto.

Artículo 55. **DISPOSICIÓN ESPECÍFICA PARA LOS PROFESIONALES I CON FUNCIONES DE SUPERVISION EDUCATIVA.** El MINEDUC, toma nota de la reclamación de los Profesionales I con funciones de supervisión educativa, quienes consideran que de conformidad con lo establecido en el inciso c) del artículo 102 de la Constitución Política de la República y el numeral 5 del artículo 3 de la Ley de Servicio Civil, les corresponde un salario mensual equivalente al que devengan los Supervisores Educativos y que se les aplique el escalafón establecido en el Decreto 1485. Los Profesionales I con funciones de supervisión educativa harán la reclamación correspondiente ante las instancias administrativas o judiciales que consideren convenientes.

Los profesionales indicados en este artículo gozarán de los reajustes salariales correspondientes al resto del personal administrativo del MINEDUC.

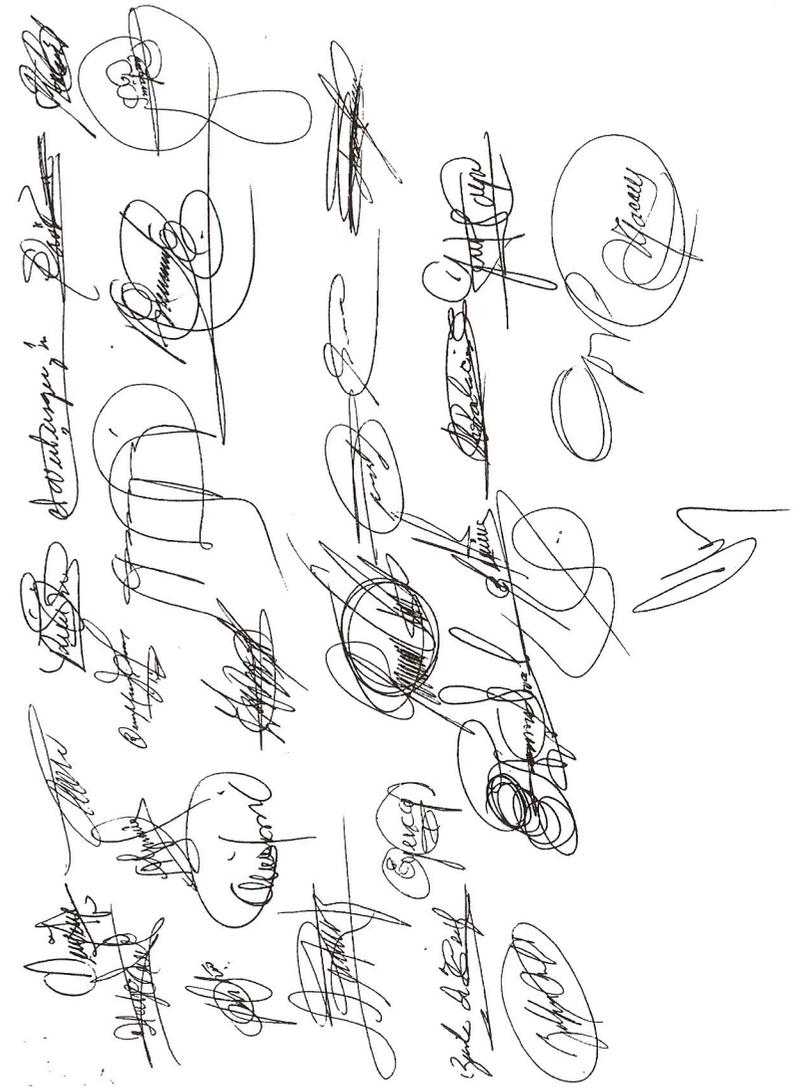
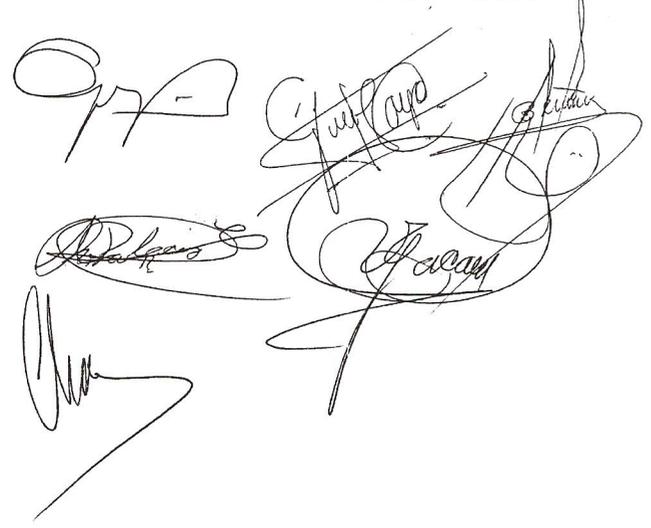
Artículo. 56. **GASTOS DE NEGOCIACION DEL PACTO.** El MINEDUC descontará a los afiliados y afiliadas de los Sindicatos proponente, firmantes y adherentes la cuota extraordinaria que con el fin de cubrir los honorarios y gastos de la negociación del presente Pacto hayan fijado en sus asambleas generales. Los Sindicatos otorgarán al MINEDUC los recibos correspondientes a la recepción de dichos fondos.

Artículo. 57. **IMPRESION DEL PACTO.** El MINEDUC mandará a imprimir cinco mil ejemplares del presente Pacto para uso de los sindicatos proponente, firmantes y adherentes y ubicará a su texto en una página Web para que tengan acceso a él los trabajadores (as) que presten sus servicios para el MINEDUC. Los ejemplares antes indicados serán entregados a los Comités Ejecutivos de los Sindicatos. La entrega de dichos ejemplares se hará dentro de los sesenta días contados a partir de la aprobación del Pacto.

Artículo 58. ENVIO DEL PRESENTE PACTO AL MINISTERIO DE TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL. El MINEDUC y el Sindicato proponente, de manera conjunta, cumplirán con lo que establece el artículo 52 del Código de Trabajo y enviarán el presente Pacto al Ministerio de Trabajo y Previsión Social para su conocimiento y homologación.

El presente Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo queda acordado en la ciudad de Guatemala, el día quince de abril del año dos mil ocho.

Firma de los miembros de las delegaciones de los Sindicatos y de la Patronal.



15

**PACTO COLECTIVO DE CONDICIONES DE TRABAJO SUSCRITO ENTRE
EL MINEDUC Y LOS SINDICATOS PROPONENTE, FIRMANTES Y
ADHERENTES DE TRABAJADORAS Y TRABAJADORES DE DICHO
MINISTERIO**

**CAPÍTULO I
DISPOSICIONES GENERALES**

Artículo 1. Denominaciones de las partes. Las Partes que acuerdan el presente Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo, para los efectos legales y contenido del mismo, son las siguientes:

- a) El Ministerio de Educación, ente que conforma el Organismo Ejecutivo del Estado de Guatemala, se considera en este instrumento jurídico "parte", y en lo sucesivo se denominará el "MINEDUC".

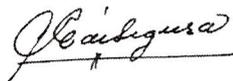
- El Ministro de Educación, es el funcionario (a) titular del MINEDUC, es la Autoridad Nominadora, -rectora de las políticas públicas de Educación, - quien ejerce el papel de coordinación y facilitación de la acción del sector de Educación; en lo sucesivo se le denominará "el Ministro".

- b) Los Sindicatos Firmantes: Este instrumento jurídico es firmado por el sindicato proponente, el Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Guatemala, STEG, que en lo sucesivo se denominará el "STEG", y los sindicatos siguientes:

El Sindicato de Trabajadores de la Educación Chiquimulteca, SITRAECH; -El Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras del Magisterio de Guatemala SITRAMAGMA; EL Sindicato de Educadores y Trabajadores afines a Comalapa; El Sindicato de Trabajadores de la Educación de Patzún; El Sindicato Magisterial Poaqueleño "25 de junio" y El Sindicato de Maestros del Departamento de Guatemala, SMG, los que en lo sucesivo se denominarán los sindicatos firmantes.

- c) Los Sindicatos Adherentes: Aquellos Sindicatos que, luego de la firma de este instrumento, decidan adherirse al mismo se identificarán con el nombre debidamente registrado en el Ministerio de Trabajo y Previsión Social y tendrán los mismos derechos y obligaciones que se establecen para los Sindicatos Firmantes. La condición de adherentes se evidencia con certificación de la resolución proferida por el congreso correspondiente de STEG, la cual será notificada al Ministerio.

Artículo 2. EL ESTADO. Para los efectos del presente Pacto, el Estado actúa y se hace representar, en la vía directa, por el Ministro de Educación y por quienes sean legalmente designados para actuar con tal propósito.



16

Artículo 3. REPRESENTACIÓN PATRONAL. Son representantes del patrono y lo obligan en sus relaciones laborales con los trabajadores (as) y con los Sindicatos:

- 3.1. Las personas a quien corresponda la representación del MINEDUC.
- 3.2. Las personas en quien se delegue válidamente la representación del MINEDUC - y
- 3.3. Las personas que por la naturaleza de su labor y, únicamente en áreas de su competencia, ejerzan a nombre del MINEDUC, funciones de dirección y/o administración.

El MINEDUC a través de la Dirección de Recursos Humanos deberá comunicar a los trabajadores (as) por medio de boletines y a los sindicatos por medio de oficio, dentro de los cinco días siguientes al nombramiento, el nombre de las autoridades y representantes, así como sus facultades.

En todo caso corresponde la representación del MINEDUC, en orden de prelación, al Ministro, los Viceministros, los Directores Generales y los Directores Departamentales.

Artículo 4. REPRESENTACIÓN DE LOS SINDICATOS. La representación legal de los Sindicatos, proponente, firmantes y adherentes, corresponde, de conformidad con la ley, a sus Comités Ejecutivos inscritos en el registro correspondiente del Ministerio de Trabajo y Previsión Social. Los sindicatos proponentes, firmantes y adherentes comunicarán por escrito al MINEDUC, los nombres de los integrantes de sus Comités Ejecutivos y los cambios que se realicen en los mismos.

Artículo 5. LOS TRABAJADORES. Para los efectos del presente pacto, se comprende como trabajadores a la totalidad de personas individuales que prestan sus servicios al MINEDUC, en virtud de nombramiento, contrato o relación de trabajo.

Artículo 6. REPRESENTACIÓN PROFESIONAL. El MINEDUC reconoce a los sindicatos proponente, firmante y adherente, a través de sus Comités Ejecutivos, como los representantes legales de sus afiliados (as) y de los trabajadores (as) no afiliados que soliciten por escrito a los mismos su representación.

Artículo 7. PROPÓSITO DEL PRESENTE PACTO. El propósito general del presente pacto es regular, armonizar y desarrollar las relaciones y los intereses mutuos entre el MINEDUC y sus trabajadores (as) con el objeto de lograr el bienestar de estos. Tales relaciones deben sustentarse sobre principios de armonía y equidad que permitan una operación eficiente, así como la solución de los problemas con base en los principios generales del derecho.



17

Artículo 8. APLICACIÓN DEL PACTO. Como ley profesional este pacto regula las condiciones en que el servicio debe prestarse. Sus disposiciones se aplican a:

- a) El MINEDUC, en su calidad de empleador.
- b) El sindicato proponente y los sindicatos firmantes y adherentes del presente pacto.
- c) A todos los trabajadores (as) del Ministerio de Educación.

Las autoridades del Ministerio de Trabajo y Previsión Social velarán por que se apliquen las disposiciones del presente pacto con la preferencia que como ley específica le corresponde.

Artículo 9. DERECHOS ADQUIRIDOS.

Son derechos de los trabajadores, los enunciados en la Constitución Política de la República, en el Código de Trabajo, la Ley de Servicio Civil, los reconocidos en acuerdos gubernativos y ministeriales de aplicación general y los son también los generados por la costumbre, entendida como práctica reiterada de trabajadores; los convenios internacionales relativos al trabajo ratificados por Guatemala y todos aquellos Acuerdos Gubernativos y Ministeriales de aplicación general o costumbre observada en el MINEDUC, que no se encuentren regulados en este Pacto, se consideran incorporados y parte integral del mismo.

Artículo 10. LEYES FUTURAS. Si como consecuencia de la promulgación de nuevos preceptos o de reformas que se hagan a la legislación de trabajo durante la vigencia de este Pacto se establecieren derechos y beneficios que en mejor manera favorezcan a los trabajadores (as), estos deberán aplicarse desde la fecha de su vigencia. En todo caso ninguna disposición legal podrá disminuir los derechos contenidos en el presente pacto.

Artículo 11. INTERPRETACION DEL PRESENTE PACTO. Las partes convienen que para la interpretación del presente pacto se observarán obligatoriamente los siguientes principios o normas:

- 11.1. La interpretación de las normas dubitativas u oscuras se realizará, siempre, con fundamento en la naturaleza tutelar del Derecho de Trabajo y previsión social.
- 11.2. Para efectos del sub-inciso que precede se tomarán en cuenta principalmente las disposiciones aplicables sobre interpretación, contenidas en: 1) la Constitución Política de la República de Guatemala; 2) Código de Trabajo, 3) la Ley de Servicio Civil y 4) Convenios Internacionales, ratificados por Guatemala.
- 11.3. En el proceso de interpretación de las normas oscuras o dubitativas se aplicarán siempre los principios básicos que informan el derecho de trabajo:
 - a) La Tutelaridad;
 - b) La Irrenunciabilidad de los derechos;
 - c) La Imperatividad;
 - d) El realismo y Objetividad;

- 18
- e) El carácter Democrático;
 - f) La Sencillez o Antiformalismo
 - d) El carácter Conciliatorio.

Los cuales aparecen consignados como sustrato ideológico en el considerando cuarto del Código de Trabajo actualmente en vigor.

Artículo 12. DENUNCIA DEL PACTO. Las partes firmantes podrán denunciar el presente Pacto por lo menos con un mes de anticipación a la fecha de terminación de la vigencia convenida. Si la denuncia no se formulase en tiempo, se prorrogará automáticamente por igual periodo, debiendo entenderse que estarán incluidas en dicho pacto las mismas prestaciones económicas y salariales para el nuevo periodo de vigencia. Los supuestos de fuerza mayor o caso fortuito debidamente comprobados, posibilitarán que la denuncia tenga lugar una vez superadas las circunstancias impeditivas.

Artículo 13. FORMAS DE LA DENUNCIA. Cuando la denuncia la efectúen los Sindicatos podrán hacerla:

- 13.1. Por oficio entregado directamente al MINEDUC, comunicándole el Acuerdo del Congreso Nacional o Asamblea General al respecto; el MINEDUC expedirá constancia de recibido, considerándose como tal el sello de recepción en la copia correspondiente. El o los Sindicatos denunciante(s) remitirán copia de dicha denuncia a la autoridad administrativa de trabajo;
 - 13.2. En caso de negativa del MINEDUC para recibir la denuncia del Pacto, el o los Sindicatos lo manifestarán ante la Inspección General de Trabajo, dependencia que hará llegar al MINEDUC la documentación y remitirá copia de la misma a las dependencias correspondientes del Ministerio de Trabajo y Previsión Social.
- La denuncia que haga el MINEDUC, se regirá por procedimientos análogos a los establecidos en los párrafos anteriores.

Artículo 14. VIGENCIA DEL PRESENTE PACTO. El presente pacto tendrá una vigencia de tres años, contados a partir de la fecha en que habiendo sido convenido por las partes, se presente a la autoridad correspondiente para su homologación.

Artículo 15. RENEGOCIACIÓN DEL PACTO. El MINEDUC y el sindicato proponente podrán, de mutuo acuerdo, cuando haya causa justificada, renegociar parcial o totalmente este Pacto antes del vencimiento de la vigencia del mismo.

**CAPITULO II
DERECHOS Y GARANTIAS DE ASOCIACIÓN SINDICAL**

Artículo 16. LIBRE SINDICALIZACIÓN. Como lo dispone la Constitución Política de la República de Guatemala, el MINEDUC seguirá respetando el derecho de libertad sindical y queda prohibida cualquier coacción.

represalia o amenaza dirigida a coartar el ejercicio de este derecho.

Artículo.17. INAMOVILIDAD LABORAL DE LOS DIRIGENTES SINDICALES. El MINEDUC reconocerá y respetará la inamovilidad laboral de todos los miembros del Comité Ejecutivo Nacional, seccional y subseccional de los Sindicatos firmantes o adherentes, a partir de su elección.

La inamovilidad a que se refiere el presente artículo durará todo el tiempo que desempeñen sus respectivos cargos y hasta veinticuatro (24) meses después de haber cesado en el desempeño de los mismos, en los términos que señala el inciso d) del artículo 223 del Código de Trabajo.

Artículo. 18. LICENCIAS PARA CAPACITACION SINDICAL. La Autoridad Nominadora del MINEDUC podrá conceder a los trabajadores que lo soliciten, justificando previamente su participación, licencias con goce de salario, que no podrá ser mayor de un mes en cada ejercicio fiscal, para participar en Cursillos, Seminarios, Talleres, Congresos y otras actividades formativas de carácter sindical y/o gremial. Se entiende que la limitación temporal establecida no se aplica a los casos puntuales señalados en el artículo 23 de este Pacto.

Artículo. 19. LICENCIAS PARA EJERCER LA ACTIVIDAD SINDICAL. La Autoridad Nominadora del MINEDUC concederá licencias con goce de salario, durante el término de sus mandatos, para el ejercicio de sus funciones sindicales a:

19.1. Los miembros de los Comités Ejecutivos de los Sindicatos firmantes o adherentes, por un tiempo equivalente a ocho días mensuales para cada uno de sus integrantes.

19.2. En el caso del sindicato proponente, dado su nivel de representación, este derecho se otorga por tiempo completo a cinco de sus miembros del Comité Ejecutivo Nacional; los cuatro restantes podrán utilizar la licencia correspondiente por seis días al mes, de conformidad con el numeral 6, inciso ñ) del artículo 61 del Código de Trabajo.

19.3. A los afiliados de los sindicatos proponentes, firmantes o adherentes, designados para intervenir en las actividades que la ley, reglamentos y acuerdos establezcan.

Los Sindicatos proponentes, firmantes o adherentes comunicarán a la Dirección de Personal del MINEDUC, con cinco días de anticipación al mes siguiente en que sus directivos gozarán de estas licencias, sus nombres y cargos. Este aviso será remitido al ser designadas las personas a quienes correspondan las licencias y también cuando dichas personas sean substituidas.

Asimismo, el MINEDUC concederá licencia a los afiliados de los Sindicatos para asistir a asambleas nacionales, ordinarias o extraordinarias, a realizarse en un día determinado, previa solicitud a la

autoridad que corresponda, cualquiera sea el carácter de las mismas. Las asambleas nacionales, cualquiera que sea su carácter, no podrán ser más de dos al año y la autorización correspondiente deberá solicitarse con por lo menos quince días de anticipación.

Artículo 20. CUOTA SINDICAL. El MINEDUC deducirá del salario de los trabajadores (as) afiliados a los Sindicatos las cuotas sindicales ordinarias en la forma que lo establecen los estatutos y leyes vigentes relativas al trabajo, así como las cuotas sindicales extraordinarias en casos especiales, cuando lo requiera el Sindicato.

Para los efectos del presente artículo los Sindicatos proporcionarán la nómina de sus afiliados (as) para que se realice el respectivo descuento y la transferencia respectiva a través del procedimiento establecido en la ley. Los Sindicatos recibirán los recursos provenientes de estos descuentos conforme sus padrones de afiliación.

Con este propósito, los Sindicatos darán a conocer al MINEDUC lo que establecen sus estatutos, y cualquier reforma de los mismos en este aspecto, en relación con las cuotas ordinarias, así como enviarán certificación del punto de Asamblea General en que se establezcan las cuotas extraordinarias.

**CAPITULO III
CONDICIONES GENERALES DE TRABAJO**

Artículo 21. JORNADA Y HORARIOS DE TRABAJO. La jornada ordinaria de trabajo en cada dependencia será determinada de conformidad con los límites establecidos en la ley y los reglamentos correspondientes.

Para todas las clases de puestos que tienen jornadas establecidas, cualquier actividad realizada en horario fuera de dicha jornada o que ocupe más tiempo del señalado para la jornada correspondiente, siempre que sea autorizado por una autoridad responsable y no resulte de causas que le sean imputables al trabajador (a), será considerado como trabajo extraordinario y deberá ser pagado como tal, haciendo constar dicha circunstancia en formulario cuyo formato debe ser acordado entre MINEDUC y el sindicato proponente.

Los cambios de jornadas y horarios de trabajo que autorice la Autoridad competente serán informados a los trabajadores (as) y se dará aviso a los Sindicatos firmantes o adherentes a través de la circular correspondiente. Siempre serán consideradas las condiciones climáticas, las distancias y el acceso a los centros de trabajo y las necesidades de la población atendida. Todo esto tomando en cuenta lo establecido en el artículo 97 de la Ley de Educación Nacional, en lo que fuera aplicable.

Para los efectos de este artículo cada dependencia deberá contemplar en su presupuesto la partida para el pago del tiempo extraordinario

Artículo 22. DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LOS TRABAJADORES (AS). Los derechos y obligaciones a los que alude el epígrafe de este artículo, están regulados en la Ley de servicio Civil, su reglamento y, para

21

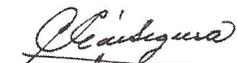
aquellos a quienes fuera aplicable, las disposiciones del Decreto Legislativo 1485, Estatuto Provisional de los Trabajadores del Estado, Capítulo de la Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional y así también los que se incluyen en este pacto

Artículo. 23. LICENCIAS CON GOCE DE SALARIO. El MINEDUC a través de los jefes de dependencia otorgarán los permisos y licencias establecidas en el numeral 2 del artículo 60 de la Ley de Servicio Civil a sus trabajadores (as) con goce de salario en los siguientes casos:

- a) Por fallecimiento del cónyuge o de la persona con la cual conviva o estuviera unida de hecho, 5 días hábiles.
- b) Por fallecimiento de cualquiera de sus hijos, o de su padre o madre, (5) días hábiles.
- c) Por fallecimiento de abuelos o suegros del trabajador (a), (3) días hábiles.
- d) Por matrimonio del trabajador (a), (5) días hábiles.
- e) Por alumbramiento de la esposa o conviviente del trabajador, (5) días hábiles.
- f) Por fallecimiento de cualquiera de los hermanos del trabajador (a), 3 días hábiles.
- g) Por hospitalización o intervención quirúrgica de padres, cónyuge, o hijos del trabajador, hasta (3) días hábiles, en cada caso.
- h) Por citación administrativa, cuando se trate de asuntos relacionados con el servicio prestado, y por citación judicial, por el tiempo necesario para asistir a las mismas, previa presentación al MINEDUC de la citación respectiva.
- i) Por enfermedad común del trabajador, el tiempo que estipule el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, IGSS, y donde no exista este tipo de cobertura, el médico facultativo del Estado, en el marco de lo establecido en el Acuerdo Gubernativo 15-69.
- f) Por onomástico del trabajador, el día de su natalicio, bajo la salvedad que si el mismo correspondiera a un día domingo, este se transferirá al día lunes subsiguiente y si fuese sábado se otorgará el viernes anterior. De igual forma, si la fecha del cumpleaños se sitúa en un día de asueto, la licencia se trasladará al día hábil posterior.
- j) Todos los Trabajadores del MINEDUC gozarán de permiso en la fecha que corresponda a la conmemoración del día miércoles santo y así también los días 24 y 31 de diciembre de cada año.

Además, la Autoridad Nominadora del MINEDUC podrá conceder otras Licencias en los casos que sin perjudicar las necesidades del servicio, sea posible y adecuado, de conformidad con lo preceptuado en el numeral 1 del artículo 60 del Reglamento de la Ley de Servicio Civil.

Los Jefes de dependencias podrán otorgar las licencias establecidas en el


Ministerio de Trabajo y Previsión Social

Sección de Archivo, Secretaría General

7

40
22

numeral 2 del artículo 60 del Reglamento de la Ley de Servicio Civil.

Artículo. 24. REQUISITOS PARA EL TRÁMITE DE LICENCIAS. Para solicitar licencia en los casos descritos en el artículo anterior, el trabajador (a) presentará la solicitud escrita al jefe de dependencia, quien abrirá expediente y resolverá, si se trata de uno de los casos contemplados en los incisos relacionados y que de conformidad con la disposición legal debe otorgar, o lo enviará a la oficina correspondiente si se trata de cualquiera otro caso.

Si por alguna razón justificada el trabajador (a) no puede presentar la solicitud escrita, notificará al jefe inmediato por la vía más rápida que le sea posible la causa que motiva su ausencia, debiendo comprobarla al reincorporarse a su trabajo.

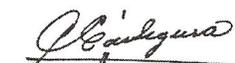
Entendiendo por permiso toda situación diferente a las enunciadas en el artículo 23, se determina que las inasistencias imprevistas deberán justificarse suficientemente; las provocadas por enfermedades y las licencias generadas por la misma causa, imponen la presentación de certificación médica extendida conforme a la ley por los encargados del área de Salud Pública o del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social, IGSS, y donde no exista este tipo de cobertura, por el médico facultativo del Estado, de conformidad con lo establecido en el Acuerdo Gubernativo 15-69.

Artículo. 25. LICENCIAS SIN GOCE DE SALARIO. La Autoridad Nominadora del MINEDUC podrá conceder licencias sin goce de salario a sus trabajadores (as) por el tiempo que éstos lo soliciten, hasta por el máximo establecido en el numeral 1, incisos a), b) o c), según el caso, del artículo 60 del Reglamento de la Ley de Servicio Civil, sin perjuicio de la relación laboral existente.

Artículo 26. DESCANSO POR MATERNIDAD. Las trabajadoras del MINEDUC gozarán de un descanso por maternidad durante los 30 días que precedan al parto y 60 días postnatales. Los días de descanso aquí establecidos que superan los que remunera el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS), serán pagados por el MINEDUC. Igual criterio se aplicará en el caso de trabajadoras donde no exista cobertura de dicho Instituto.

Artículo 27. LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS PRESTADOS. El MINEDUC y los sindicatos firmantes y adherentes declaran su pleno compromiso con la búsqueda permanente de calidad en los servicios administrativos y educativos, para ello se comprometen expresamente de manera responsable, a cumplir con sus obligaciones docentes con toda plenitud, observando todos los requerimientos contenidos en la ley y, de manera específica, atendiendo las directrices formuladas por el Despacho Superior.

El MINEDUC se obliga a instaurar con carácter de permanencia procesos


Ministerio de Trabajo y Previsión Social

Sección de Archivo, Secretaría General

8

de capacitación, formación y evaluación de los recursos humanos, a fin de optimizar la actividad del personal y producir calidad en los servicios. Todos los gastos que originen estos procesos corresponden al MINEDUC.

Los trabajadores (as) del MINEDUC participarán en estas actividades y los Sindicatos alentarán dicha participación, siempre que tales actividades sean para fines de formación y capacitación establecidas.

Los programas que sustenten eventos de capacitación serán formulados atendiendo objetivos específicos y su desarrollo será encargado a profesionales de reconocida calidad.

El MINEDUC y los sindicatos firmantes y adherentes promoverán la intervención de los padres de familia como factor de extrema importancia para el desarrollo de la comunidad educativa y en términos generales se comprometen, conjuntamente, a lograr la concreción de los altos fines que la Constitución Política de la República reconoce en el artículo 72.

Artículo. 28. CAPACITACION AL PERSONAL DEL MINEDUC. El MINEDUC, a través de las dependencias correspondientes, capacitará a los trabajadores (as), asumiendo la responsabilidad de sufragar los gastos en que para ello incurran los trabajadores (as) durante el período de la capacitación y para su traslado a los centros donde se realicen estas actividades. Los trabajadores (as) están obligados a participar en estos eventos en el contexto de lo preceptuado en el artículo 27 de este Pacto.

CAPITULO IV REGIMEN DE INGRESO, TRASLADOS Y PERMUTAS

Artículo. 29. INGRESO AL SERVICIO. El ingreso al servicio deberá atender los procedimientos establecidos en las Leyes, Acuerdos y Reglamentos aplicables. El MINEDUC no podrá emitir nombramiento o celebrar contrato de trabajo con personas que no hayan agotado el procedimiento que corresponde para asignar plazas vacantes.

Artículo. 30. DERECHO DE TRASLADO. La Autoridad Nominadora del MINEDUC concederá traslado a los trabajadores (as), siempre que éstos lo soliciten y las causas sean debidamente comprobadas, de conformidad con lo establecido en los artículos 40 y 41 del Decreto Legislativo 1485, 60 de la Ley de Servicio Civil y 43 de su Reglamento, según corresponda. De igual forma la autoridad nominadora podrá realizar traslados cumpliendo con los requisitos señalados en las normas antes citadas. En ningún caso, será trasladado un trabajador (a) sin que se cumpla con lo establecido en el presente artículo.

Artículo. 31. DERECHO DE PERMUTA. Los trabajadores (as) docentes del MINEDUC podrán permutar de un puesto a otro, en los términos en que, para los mismos, señala el Decreto 1485 del Congreso de la República de Guatemala. Para todos los trabajadores (as) se aplicarán las disposiciones establecidas en artículo 59 de la Ley de Servicio Civil y en el

Título VIII de su Reglamento. En el caso de permutas entre docentes sólo podrán hacerse efectivas durante los primeros dos meses del ciclo escolar, salvo lo dispuesto en los incisos b) y c) del artículo 40 del citado Decreto.

La duración del trámite deberá ser ágil para no afectar el ciclo escolar.

Artículo. 32. REQUISITOS PARA TRÁMITES DE INGRESO, TRASLADO, ASCENSO Y PERMUTA. Los requisitos para darle trámite a las solicitudes de ingreso al servicio, traslado, ascenso o permuta serán establecidos por el MINEDUC o la Oficina de Servicio Civil de conformidad con la legislación vigente al respecto. En todo caso los trámites correspondientes responderán al criterio de agilidad, evitando la burocratización y las dilaciones necesarias, para que ningún retardo pudiese afectar el pago del salario. El MINEDUC informará, de conformidad con lo establecido en este Pacto, cuando se establezcan o modifiquen estos requisitos.

Para la emisión de los nombramientos o celebración de contratos producto de los procesos antes indicados se respetará y cumplirá lo establecido en la ley en lo referente al plazo de emisión de los mismos.

CAPITULO V REGIMEN DE PREVISION Y SOLUCION DE ASUNTOS DERIVADOS DE LA RELACION LABORAL

Artículo. 33. PREVENCIÓN DE CONFLICTOS DERIVADOS DE LA RELACION LABORAL.

33.1. El MINEDUC, a solicitud de cualquiera de los sindicatos proponentes, firmantes o adherente, individual o conjuntamente, tratará con él o ellos, asuntos derivados de la relación laboral, que se susciten con los afiliados (as) de dicho sindicato o sindicatos o con quienes no siendo afiliados, soliciten por escrito a los mismos su intervención.

33.2. Lo anterior, sin perjuicio de que los trabajadores (as) puedan tratar estos asuntos directamente, en defensa de sus intereses, cuando así lo estimen conveniente y que el arreglo propuesto o convenido no contrarie las disposiciones del presente Pacto o se lesionen derechos de otros trabajadores (as), ni se infrinjan las disposiciones legales.

33.3. Con el objeto de posibilitar a los Comités Ejecutivos el ejercicio de su función representativa y de defensa de los trabajadores (as), se convienen las disposiciones siguientes:

- Los miembros del Comité Ejecutivo designados por el mismo pueden concurrir a cualquier dependencia o lugar de trabajo del MINEDUC, con el fin de conocer los problemas derivados de la relación laboral que afecten a

sus afiliados (as) o de quienes lo soliciten según el párrafo 33.1.

Las visitas deberán coordinarse con el jefe de la dependencia respectiva, a quien se informará previamente el motivo de la gestión, para el efecto que sean designadas personas encargadas de atender la delegación; éstas no serán integradas por más de dos miembros de los Comités Ejecutivos correspondientes, quienes realizarán las diligencias, sin interrumpir las labores en los días de licencias sindicales que les corresponden de conformidad con el artículo 19 de este Pacto.

- b) Cuando el caso lo amerite, el o los Sindicatos involucrados verificarán, la veracidad de los hechos que se atribuyen al o los trabajadores (as) emitiendo opinión si el MINEDUC lo solicitare.

Artículo 34. DE LA JUNTA MIXTA. El MINEDUC y los Sindicatos proponente, firmantes y adherentes, con la finalidad de resolver los problemas laborales, individuales o colectivos que se presenten, establecen una Junta Mixta, regulada por las disposiciones contenidas en los artículos siguientes.

Artículo 35. FORMA DE INTEGRAR LA JUNTA MIXTA. La Junta Mixta queda integrada por una delegación del MINEDUC y una del Sindicato mayoritario, con indefectible participación del sindicato proponente; las decisiones se tomarán por consenso. Cada delegación puede estar integrada hasta por tres miembros titulares y tres suplentes, quienes deberán acreditar debidamente su participación. Los integrantes de las Juntas Mixtas no devengarán retribución alguna por su participación.

Artículo 36. VALIDEZ DE LOS CONSENSOS. Los delegados de las partes estarán investidos de facultades suficientes para resolver en definitiva los problemas sometidos a su conociendo, siempre que no se trate de asuntos fuera de su competencia y que los consensos que se asuman no contraríen las disposiciones legales o reglamentarias.

Los consensos a que llegue la Junta Mixta deberán informarse a la Inspección General de Trabajo del Ministerio de Trabajo y Previsión Social y a la Dirección de Recursos Humanos del MINEDUC, para el cumplimiento de lo convenido.

Artículo 37. INTERVENCIÓN DE TERCEROS. Las Juntas Mixtas podrán solicitar la intervención de terceros, para asesorarse, técnica y legalmente, en la toma de decisiones.

Artículo 38. SESIONES. La Junta Mixta sesionará en las oficinas centrales del MINEDUC, o en el lugar que acuerden sus integrantes, una

vez al mes, en horas hábiles para tratar una agenda previamente elaborada por los delegados de cualquiera de las partes. Las sesiones ordinarias se realizarán siempre que una parte haya convocado a la otra con anticipación de cinco días y le haya presentado la agenda correspondiente.

En caso de urgencia, cualquiera de las partes podrá convocar, como mínimo, con 72 horas de anticipación a sesión de carácter extraordinario, para conocer de los asuntos que la motiven, los cuales serán comunicadas a la otra parte, en la convocatoria.

Transcurridos 20 días contados a partir de que la Junta Mixta haya conocido del asunto, sin tomar decisión alguna, y sin determinar ampliación para su tratamiento, cualquiera de las partes podrá dar por agotada la vía directa, para los efectos de ley.

Ninguna de las partes podrá negarse a conocer los puntos de la agenda presentados por la otra parte. Se exceptúan de la competencia de la Junta Mixta la negociación colectiva de: pactos colectivos de condiciones de trabajo, convenios de aplicación general y/o pliegos petitorios tal como se regula en la Ley de Sindicalización y Regulación de la Huelga de los Trabajadores del Estado, Decreto Número 71-86.

Artículo 39. CONSTANCIA DE SUS ACUERDOS Y RESOLUCIONES. La Junta Mixta dejará constancia escrita en cuatro ejemplares, de todos sus acuerdos y resoluciones, quedando dos en poder del MINEDUC y dos en poder de la representación sindical, para los efectos que estimen convenientes.

Artículo 40. DERECHO DE ACCIÓN INDIVIDUAL. Las anteriores disposiciones, no menoscaban el derecho de las partes y de los trabajadores individual o colectivamente considerados, para ejercer sus acciones ante los órganos competentes, si así lo estimaren conveniente, en cuyo caso la Junta Mixta dejará de conocer el asunto o asuntos.

Artículo 41. INTERRUPCION DE LA PRESCRIPCION. La prescripción legal se interrumpe desde que un asunto sea sometido a la Junta Mixta y hasta que se resuelva definitivamente el caso o se de por finalizado el mismo por no llegarse a ningún acuerdo o convenio.

**CAPITULO VI
REGIMEN DISCIPLINARIO**

Artículo 42. INGRESO A LAS LABORES. Todos los trabajadores (as) están obligados a presentarse puntualmente a sus labores, de conformidad con las jornadas establecidas de conformidad con el Decreto 1485 y la Ley de Servicio Civil y el Reglamento de Trabajo del MINEDUC.

Artículo 43. REGULACION Y CLASE DE SANCIONES. En caso de incumplimiento por parte de los trabajadores (as) de las normas y reglamentos establecidos con relación a la prestación del servicio o

trabajo se aplicará el régimen disciplinario establecido en la Ley de Servicio Civil, considerando específicamente las disposiciones del presente artículo y los siguientes. En este contexto, se consideran:

- a) **AMONESTACION VERBAL.** Que se aplicará por falta leve. La amonestación será formulada en privado sin lesionar la dignidad y derechos de los trabajadores, incluyendo las objeciones o desacuerdos que haya expresado el (la) amonestado(a).
- b) **AMONESTACION ESCRITA.** Que se impondrá al trabajador cuando haya merecido durante el mismo mes dos o más amonestaciones verbales.
- c) **SUSPENSION SIN GOCE DE SALARIO.** Cuando el trabajador haya cometido alguna falta grave, procediéndose de conformidad con lo preceptuado en el numeral 3 del artículo 74 de la Ley de Servicio Civil.
- d) **DESTITUCIÓN.** La remoción del trabajador (a), la cual sólo podrá efectuarse de conformidad con lo expresamente dispuesto en el Capítulo II del Título IX de la Ley de Servicio Civil y de conformidad con el procedimiento señalado en el numeral 4 del artículo 80 del Reglamento de dicha Ley de Servicio Civil.

La imposición de una medida disciplinaria se sustentará siempre en los supuestos contemplados en la ley y no producirá más consecuencias que efectos que los días dispuestas en la misma. El régimen disciplinario no podrá utilizarse para constreñir ni afectar los derechos de los laborantes.

Artículo 44. AUDIENCIA. Para aplicar al trabajador (a) cualquiera de las sanciones anteriores se le oír previamente, corriéndole audiencia por cinco días hábiles, más el término de la distancia, procediere, a efecto de que pueda proponer medios de prueba en su descargo y para manifestar lo que a su derecho compete. Ningún trabajador (a) podrá ser destituido sin causa plenamente justificada y probada legalmente.

Artículo 45. IMPUGNACIÓN DE RESOLUCIONES. Para impugnar las resoluciones, el trabajador (a) y los Sindicatos firmantes y/o adherentes que los representen, observaran los procedimientos establecidos en la Ley de Servicio Civil y su Reglamento.

Artículo 46. DESTITUCIÓN. Ningún trabajador (a) del MINEDUC podrá ser destituido sin causa plenamente justificada y comprobada legalmente, mediante los procedimientos disciplinarios establecidos en las leyes laborales aplicables en el presente pacto.

Artículo 47. RESINSTALACIÓN. Cuando se produzca una destitución de trabajo (a) del MINEDUC sin haberse cumplido el procedimiento

establecido en la ley. Dicha reinstalación podrá realizarse por enmienda del procedimiento por parte de la autoridad nominadora que deje sin efecto el Acuerdo Ministerial que dictó la destitución u orden judicial dictada por un tribunal competente derivado de un incidente o un juicio ordinario.

Artículo 48. PRESCRIPCIÓN. Toda acción o derecho proveniente de las leyes laborales aplicables y el presente Pacto relativos a cuestiones disciplinarias, prescriben, para el MINEDUC en el plazo que señala la ley correspondiente, a partir de la comisión de la supuesta falta en que pudiera haber incurrido el trabajador (a).

CAPITULO VII PRESTACIONES DE SALUD

Artículo 49. SALUD DE LOS TRABAJADORES Y SUS FAMILIARES. El MINEDUC, otorgará a sus trabajadores y sus familiares por motivo de enfermedad, accidente o maternidad, las siguientes prestaciones:

- a) Si se tratare de suspensión otorgada por el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social en caso temporal por enfermedad, accidente o maternidad el MINEDUC, pagará al trabajador suspendido la parte del salario que deje de cubrir dicha institución, hasta alcanzar el 100%, por el tiempo que dure la suspensión.
- b) En caso de enfermedad, accidente o maternidad en aquellos lugares donde el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social no tenga la cobertura respectiva y que el trabajador (a) tenga que dejar de asistir a sus labores, el MINEDUC, deberá cubrir el 100% del salario establecido en el artículo 67 del Código de Trabajo, previa evaluación y certificación de médico competente. El MINEDUC podrá verificar los resultados de la evaluación y el contenido de la certificación por medio del médico que designe.
- c) El MINEDUC dotará a cada centro de trabajo de un botiquín adecuado al mismo, con medicamentos aplicables para primeros auxilios.
- d) El Ministerio de Educación exigirá la ampliación de cobertura de la atención a la Enfermedad Común al IGSS, en los departamentos en donde no existe.

Artículo 50. PRESTACIONES DE ORDEN PROFESIONAL. El MINEDUC, otorgará a sus trabajadores las siguientes prestaciones de orden cultural:

- a) **DERECHOS DE LOS DOCENTES.** El MINEDUC se compromete a respetar y promover los derechos

profesionales que otorga a los docentes el artículo 41 de la Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo Número 12-91.

- b) **BECAS NACIONALES Y/O INTERNACIONALES.** El MINEDUC otorgará o facilitará becas nacionales y/o internacionales a todos aquellos trabajadores (as) que destaquen en su quehacer; o apoyará y autorizará la licencia correspondiente con goce de salario, a los trabajadores que consigan la oportunidad de becas por otro medio. Se entiende que las becas referidas deben considerarse que vayan en beneficio de la calidad de los servicios por tener relación directa con las atribuciones propias del cargo. Para el efecto el MINEDUC desarrollará los criterios para otorgar dichas becas.

Artículo 51. PRESTACIONES EDUCATIVAS. El Ministerio de Educación, con el objeto de fortalecer la actividad docente y la que corresponde a sus dependencias técnicas, administrativas o técnico administrativas, las dotará de materiales, mobiliario y equipo necesario y suficiente para el desarrollo de sus funciones, de conformidad con la hoja de ruta elaborada y supervisada para el efecto por las autoridades del Ministerio de Educación y el STEG; se hace especial énfasis en la atención que el Mineduc deberá brindar en útiles escolares, libros de texto, alimentación escolar y en la tutela al fondo de gratuidad; el ESTEG en cumplimiento de lo dispuesto por las leyes que regulan el proceso educativo en el país, observará, en procura de una constante mejoría de dicho proceso todas las obligaciones que le corresponden y para cumplir una labor de supervisión sobre tal extremo, el STEG recibirá del MINEDUC el transporte y combustible necesarios.

Artículo 52. SEGURO DE VIDA. El Mineduc contratará un Seguro de Vida para sus trabajadores y trabajadoras equivalente a quince salarios

Artículo 53. Reajuste Salarial. El Mineduc otorgará a todos sus trabajadores de cualquier nivel jerárquico, sin exclusión alguna, un reajuste salarial escalonado de la siguiente manera:

- A partir del 1 de enero del año 2013 un incremento del 8% al salario base.
- A partir del 1 de enero del año 2014 un incremento del 10% sobre el salario base.
- A partir del 1 de enero del año 2015 un incremento del 12% sobre el salario base.
- Como lo prescribe la ley, las vacaciones no son acumulables y no serán compensables en dinero, salvo que no se hubieren disfrutado total o parcialmente, al cesar la relación de trabajo por cualquier causa, en cuyo caso solo se reconocerá hasta un máximo de cinco años.

Artículo 54. PAGO DE SALARIO MÍNIMO A TRABAJADORES ADMINISTRATIVOS Y DE SERVICIO. El MINEDUC otorgará un reajuste salarial al salario base de todos los trabajadores administrativos y de servicio que supere al salario mínimo vigente, Tanto el Mineduc como el STEG promoverán ante la Oficina Nacional de Servicio Civil las Diligencias necesarias para concretar este objetivo.

Artículo 55. RENEGOCIACIÓN DE ASPECTOS SALARIALES. El Mineduc y los Sindicatos proponente, firmantes y adherentes podrán, de mutuo acuerdo, renegociar este Pacto, a efecto de convenir nuevas disposiciones en materia de remuneraciones, siempre que las mismas no tengan efecto antes de que concluya el año dos mil trece.

CAPITULO X DISPOSICIONES FINALES

Artículo 56. VIOLACIÓN DEL PACTO. Todas las disposiciones dictadas o actos ejecutados en contravención a las disposiciones establecidas en el presente pacto serán.

Artículo 57. CUMPLIMIENTO DEL PACTO. Toda disposición y presentación contemplada en el presente Pacto es de cumplimiento inmediato al entrar en vigencia el mismo, salvo aquellos que tengan plazos expresamente señalados en el presente pacto.

Artículo 58. GASTOS DE NEGOCIACIÓN DEL PACTO. El MINEDUC descontará a los afiliados (as) de los sindicatos proponente, firmantes y adherentes, la cuota extraordinaria que con el fin de cubrir los honorarios y gastos de la negociación del presente pacto que fijados en sus Asambleas Generales. Para este efecto los sindicatos en alusión, entregarán al Ministerio de Educación la planilla de sus afiliados y, posteriormente, entregarán los recibos autorizados por el Ministerio de Trabajo, correspondientes a la recepción de dichos fondos.

Artículo 59. IMPRESIÓN DEL PACTO. El Mineduc ordenará la impresión de cuarenta mil ejemplares del presente pacto para uso de los sindicatos proponente, firmantes y adherentes y, para facilitar su conocimiento por parte de los trabajadores, los situará en su página web. Los ejemplares impresos serán entregados a los comités ejecutivos de los sindicatos correspondientes, dentro de 60 días computados a partir de la aprobación del presente pacto.

Artículo 60. ENVÍO DEL PRESENTE PACTO AL MINISTERIO DE TRABAJO Y PREVISIÓN SOCIAL. EL Mineduc y el sindicato proponente, de manera conjunta, cumplirán con lo que establece el artículo 52 del Código de Trabajo y enviará el presente Pacto al Ministerio de Trabajo y Previsión Social para su conocimiento y homologación. El presente Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo queda acordado en la ciudad de Guatemala, el día 08 de febrero del año 2013



PROVIDENCIA	MTPS-CTAJ-P-31-2013
REFERENCIA	SGD/CPM/ays-P-83-2013
PAGINA	1/1

CONSEJO TECNICO Y ASESORIA JURIDICA DEL MINISTERIO DE TRABAJO Y PREVISION SOCIAL: GUATEMALA, DOCE DE FEBRERO DE DOS MIL TRECE.

ASUNTO: PACTO COLECTIVO DE CONDICIONES DE TRABAJO, SUSCRITO ENTRE EL SINDICATO DE TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DE LA EDUCACION DE GUATEMALA -STEG- Y EL MINISTERIO DE EDUCACION.

Pase al Despacho del señor Ministro de Trabajo y Previsión Social, en vista de la providencia número: 83-2012 SGD/CPM/ays, de fecha doce de febrero de dos mil trece, en relación al Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo identificado en el acápite, el Consejo Técnico y Asesoría Jurídica se permite dictaminar:

I. ANALISIS:

Con los documentos que obran en el Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo, negociado y suscrito por el Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Guatemala -STEG- y el Ministerio de Educación y en virtud de lo estipulado para el efecto por el segundo párrafo del artículo 52 del Código de Trabajo y el artículo 6° del Acuerdo Gubernativo número 221-94, el Consejo Técnico y Asesoría Jurídica de este Ministerio establece que se acreditó: a) La Representación Legal de la parte empleadora; b) Que el Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Guatemala -STEG- y su respectivo Comité Ejecutivo está debidamente Inscrito en el Departamento de Registro Laboral de la Dirección General de Trabajo del Ministerio del Ramo; c) Que los miembros tanto de la parte patronal y sindical que negociaron y suscribieron el Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo objeto de esta opinión, están debidamente acreditados para ese efecto.

II. CONCLUSION:

Que el Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo, negociado y suscrito por el Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Guatemala -STEG- y el Ministerio de Educación, con fundamento en el análisis formulado y las disposiciones legales citadas, está ajustado a derecho. En consecuencia puede procederse a su homologación.


 Lic. Luis Fernando Juárez Monroy
 Consejo Técnico y Asesoría Jurídica
 Ministerio de Trabajo y Previsión Social




 Lic. Mario Salvador Jiménez Barillas
 Consejo Técnico y Asesoría Jurídica
 Ministerio de Trabajo y Previsión Social





RESOLUCION	MTPS-CTAJ-R-54-2013
REFERENCIA	SGD/CPM/ays-P-83-2013
PAGINA	1/1

MINISTERIO DE TRABAJO Y PREVISION SOCIAL. GUATEMALA, DOCE DE FEBRERO DE DOS MIL TRECE.

Se tiene a la vista para resolver, la solicitud de Homologación del Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo negociado y suscrito por el Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Guatemala -S.T.E.G.- y el Ministerio de Educación, y

CONSIDERANDO:

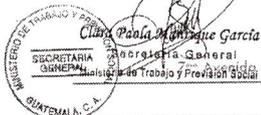
Que de conformidad con lo prescrito por el Código de Trabajo, corresponde al Ministerio de Trabajo y Previsión Social el estudio del contenido normativo de los Pactos Colectivos de Condiciones de Trabajo para determinar si se ajustan a las leyes que les son aplicables. En el presente caso se ha comprobado que las disposiciones contenidas en el presente Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo, sujeto a estudio, se encuentran en concordancia con la legislación vigente.

POR TANTO:

Este Ministerio, con fundamento en lo considerado y en lo previsto por los artículos 49, 50, 51, 52 y 53 del Código de Trabajo; 6° del Acuerdo Gubernativo número 221-94 al resolver:

DECLARA:

1. Que el Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo negociado y suscrito por el Sindicato de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Guatemala -STEG- y el Ministerio de Educación, se encuentra ajustado a las disposiciones legales que le son aplicables, **en consecuencia se tiene por homologado para los efectos legales consiguientes.**
2. El Pacto en referencia tendrá una vigencia de tres (03) años, "...contados a partir de la fecha en habiendo sido convenido por las partes, se presente a la autoridad correspondiente para su homologación", de conformidad con el artículo 14 del Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo negociado y suscrito por las partes referidas en el numeral anterior, quedando las partes advertidas de las responsabilidades en que incurren por el incumplimiento de las normas que lo integran.
3. Notifíquese y hágase saber: a la Inspección General de Trabajo para que vele por su estricto cumplimiento; al Departamento de Registro Laboral de la Dirección General de Trabajo para su Inscripción en el Registro Público y al Departamento de Estadística del Trabajo para que tome nota de todos los datos de orden laboral requeridos para fines estadísticos.



Clara Paola Marroquín García
Secretaría General
Ministerio de Trabajo y Previsión Social
7^{ma} Avenida 3-33 Zona 9, 24222500 al 03, www.mintrabajo.gob.gt

www.guatemala.gob.gt



Lic. Carlos Francisco Contreras Solórzano
Ministerio de Trabajo y Previsión Social



REF: _____
NUM: _____

Al Contestar sírvase mencionar número y referencia de esta nota

En municipio de Guatemala del Departamento de Guatemala ubicado en sexta calle entre sexta y séptima avenida, Palacio Nacional de la Cultura, siendo las nueve horas del día trece del mes de febrero de dos mil trece, notifiqué el contenido de la Resolución con número MTPS-CTAJ-R-54-2013 de fecha doce de febrero de dos mil trece a MINISTERIO DE EDUCACIÓN, por medio de cédula de notificación que entregue a Licenciada Cinthya Carolina Del Águila Mendizábal, quien de enterada sí firmó. Doy Fe

Clara Paola Marroquín García
Secretaría General
Ministerio de Trabajo y Previsión Social



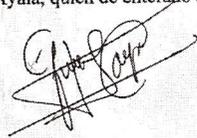
7^{ma} Avenida 3-33 Zona 9, 24222500 al 03, www.mintrabajo.gob.gt

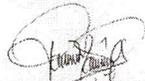
www.guatemala.gob.gt

REF: _____
NUM: _____

Al contestar sírvase mencionar número y referencia de esta nota

En municipio de Guatemala del Departamento de Guatemala ubicado en sexta calle entre sexta y séptima avenida, Palacio Nacional de la Cultura, siendo las nueve horas del día trece del mes de febrero de dos mil trece, notifiqué el contenido de la Resolución con número MTPS-CTAJ-R-54-2013 de fecha doce de febrero de dos mil trece a SINDICATO DE TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DE LA EDUCACIÓN DE GUATEMALA -S.T.E.G.-, por medio de cédula de notificación que entregue a Joviel Acevedo Ayala, quien de enterado si firmó. Doy Fe




Clara Paola Manrique García
Secretaria General
Ministerio de Trabajo y Previsión Social



REF: _____
NUM: _____

Al contestar sírvase mencionar el número y referencia de esta nota

Guatemala, 15 de febrero de 2013

EL INFRASCRITO OFICIAL NOTIFICADOR DEL
MINISTERIO DE TRABAJO Y PREVISION SOCIAL

-----HACE CONSTAR QUE-----

SE NOTIFICO A:

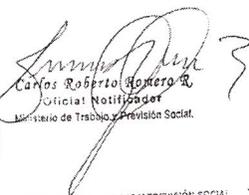
SINDICATO DE TRABAJADORES Y TRABAJADORAS DE LA EDUCACIÓN DE
GUATEMALA -S.T.E.G.-
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

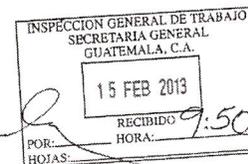
SE AVISO A:

INSPECCION GENERAL DE TRABAJO
DEPARTAMENTO DE REGISTRO LABORAL
DIRECCION DE ESTADISTICAS DEL TRABAJO

Del contenido de la Resolución número 54-2013 con fecha 12 de febrero de dos mil trece dictada por este Ministerio, relacionada con la Homologación del Pacto Colectivo de Condiciones de Trabajo celebrado entre las partes pactantes mencionadas con anterioridad .




Carlos Roberto Romero R.
Oficial Notificador
Ministerio de Trabajo y Previsión Social.



ORGANISMO EJECUTIVO



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Acuérdase el siguiente: REGLAMENTO QUE RIGE EL PROCESO DE SELECCIÓN PARA EL NOMBRAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PREPRIMARIA, PRIMARIA Y MEDIA DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS.

ACUERDO GUBERNATIVO No. 188-2013

Guatemala, 18 de abril de 2013

EL PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA

CONSIDERANDO:

Que la Constitución Política de la República de Guatemala establece que es obligación del Estado proporcionar y facilitar educación a sus habitantes sin discriminación alguna, teniendo como uno de los fines de la educación, el desarrollo integral de la persona humana. Los habitantes tienen el derecho y la obligación de recibir la educación inicial, preprimaria, primaria y básica, siendo deber del Estado promover la educación diversificada. Asimismo, la administración del sistema educativo deberá ser descentralizada y regionalizada y en las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe.

CONSIDERANDO:

Que el Decreto Legislativo número 1485 del Congreso de la República de Guatemala, Estatuto Provisional de los Trabajadores del Estado. Capítulo de la Dignificación y Catalogación del Magisterio Nacional, establece que en caso de no haber docente que tenga la clasificación requerida entre las nóminas disponibles para optar a un cargo, el Ministerio del Ramo abrirá inscripción de aspirantes y previa oposición nombrará a quien la gane.

CONSIDERANDO:

Que actualmente el Acuerdo Gubernativo 193-96 de fecha 6 de junio de 1996, establece las normas del proceso de oposición para el nombramiento del personal docente de los niveles de educación preprimaria y primaria en los centros educativos públicos, siendo necesario innovar dicha normativa legal a efecto de optimizar el sistema de selección de personal docente y que en el mismo se incluya el nivel medio.

POR TANTO:

En ejercicio de la función que le asigna el Artículo 183 literal e) de la Constitución Política de la República de Guatemala y con fundamento en el Artículo 33 de la Ley del Organismo Ejecutivo.

ACUERDA:

El siguiente:

REGLAMENTO QUE RIGE EL PROCESO DE SELECCIÓN PARA EL NOMBRAMIENTO DEL PERSONAL DOCENTE EN LOS NIVELES DE EDUCACIÓN PREPRIMARIA, PRIMARIA Y MEDIA DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS

CAPITULO I

DISPOSICIONES GENERALES

ARTÍCULO 1. OBJETO. El presente reglamento tiene por objeto establecer las normas generales que rigen el proceso de selección para el nombramiento del personal docente permanente en los niveles de educación preprimaria, primaria y media de los centros educativos públicos.

ARÁ:

TIVO

CIÓN

QUE RIGE EL
NOMBRAMIENTO
S NIVELES DE
A Y MEDIA DE

Página 1

TURA,
CIÓN

ción del Riego dos
(2023).

Página 4

CIÓN

ada en el baldío
do en jurisdicción
partamento de Alta

Página 4

PÚBLICAS

del nueve punto
ste de precios por
mas, sobre la base
tos con renglones
261-01-40 y 261-

Página 6

ARIAS

OMÍA

vo, según Decreto
ón Pública capítulo
ncia, artículo 10,
6.

Página 6

A DE
PAZ,
VERAPAZ

A-EX

Página 7

IOS

Página 10

Página 10

Página 12

Página 12

Página 12

Página 12

Página 15

Página 16

Página 21

Página 26

ARTÍCULO 2. PROCESO DE OPOSICIÓN. Para el nombramiento del personal a que se refiere el artículo anterior, se realizará previamente un proceso de oposición a nivel municipal, el cual será desarrollado por el Ministerio de Educación como ente rector del citado proceso, por lo que queda facultado para convocar a los maestros interesados en ocupar algún puesto docente en el sector oficial.

ARTÍCULO 3. JURADOS DE OPOSICIÓN. Los Jurados de Oposición son órganos colegiados encargados de ejecutar el proceso de oposición a que se refiere el presente reglamento, estableciéndose para el efecto los siguientes:

- Jurado Nacional de Oposición,
- Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición,
- Jurados Municipales de Oposición,

ARTÍCULO 4. JURADO NACIONAL DE OPOSICIÓN. El Jurado Nacional de Oposición se integra de la manera siguiente:

- Dos representantes del Despacho Ministerial.
- Dos representantes del magisterio, designados por la organización magisterial que tenga personalidad jurídica y que acredite mayor representación a nivel nacional, de acuerdo al número de afiliados registrados en el Ministerio de Trabajo y Previsión Social.
- Un representante de la Junta Calificadora de Personal.

ARTÍCULO 5. JURADOS AUXILIARES DEPARTAMENTALES DE OPOSICIÓN. Los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición se integran de la forma siguiente:

- Dos representantes del Despacho Ministerial.
- Dos representantes del magisterio, designados por la organización magisterial que tenga personalidad jurídica y que acredite mayor representación a nivel departamental, de acuerdo al número de afiliados registrados en el Ministerio de Trabajo y Previsión Social.
- Un representante de la organización de padres de familia de los estudiantes de centros educativos oficiales del departamento, electo en asamblea general, que sepa leer y escribir.

Ningún docente en servicio del sector oficial o personal técnico o administrativo del Ministerio de Educación, puede ser representante de padres de familia ante el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición.

ARTÍCULO 6. JURADOS MUNICIPALES DE OPOSICIÓN. Los Jurados Municipales de Oposición se integran de la forma siguiente:

- Dos representantes del Despacho Ministerial.
- Dos representantes magisteriales designados por la organización magisterial que tenga personalidad jurídica y que acredite mayor representación a nivel municipal, de acuerdo al número de afiliados registrados en el Ministerio de Trabajo y Previsión Social.
- Un representante de la organización de padres de familia de los estudiantes de centros educativos oficiales del municipio, electo en asamblea general, que sepa leer y escribir.

Ningún docente en servicio del sector oficial o personal técnico o administrativo del Ministerio de Educación, puede ser representante de padres de familia ante el Jurado Municipal de Oposición.

ARTÍCULO 7. PERIODO DE FUNCIONES. Las entidades, sectores u organizaciones constituidas en los Jurados de Oposición designarán a sus representantes titulares y suplentes para fungir por el período de tres años, el cual dará inicio el primer día hábil del mes de enero de un año y terminará el último día hábil del mes de diciembre del año que corresponda, quienes podrán ser electos o designados para un nuevo período de funciones; no obstante, en cualquier momento pueden sustituir a sus representantes en los casos siguientes: renuncia al puesto desempeñado, renuncia para integrar el Jurado de Oposición, ausencia injustificada, separación del cargo por haber incurrido en negligencia o anomalía. En caso de sustitución, el sector, entidad u organización representada en el respectivo Jurado de Oposición debe notificar el cambio de su representante de forma inmediata al Ministerio de Educación.

Los representantes del Despacho Ministerial serán designados por medio de Acuerdo o Resolución Ministerial y los sectores, entidades u organizaciones elegirán a sus representantes, haciéndolo constar en acta, de acuerdo a lo que se determine en Asamblea General.

ARTÍCULO 8. QUORUM. Las decisiones de los Jurados de Oposición deben ser aprobadas por la mayoría de sus integrantes.

ARTÍCULO 9. CONVOCATORIA PARA INTEGRAR LOS JURADOS DE OPOSICIÓN. El Ministerio de Educación, a través de las dependencias que corresponda y por los medios más convenientes, hará la convocatoria para que las diferentes organizaciones y entidades designen a sus representantes ante el Jurado Nacional, los Jurados Auxiliares Departamentales y los Jurados Municipales de Oposición. Ante la falta de acuerdos para la designación de los representantes del magisterio, el Ministerio de Educación podrá nombrar a los representantes correspondientes, a través de una asamblea integrada por docentes permanentes que presten sus servicios en la circunscripción respectiva.

ARTÍCULO 10. FUNCIONAMIENTO INTERNO DE LOS JURADOS DE OPOSICIÓN. Para el funcionamiento de los Jurados de Oposición debe tomarse en consideración lo siguiente:

- Los Jurados de Oposición son órganos colegiados que no pueden conformarse en directiva, por consiguiente no hay subordinación entre sus integrantes.
- Los integrantes de los Jurados de Oposición, solamente pueden conformar uno de los Jurados existentes durante el período para el que fueron electos.
- Los representantes magisteriales ante el Jurado Nacional y los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición, dejarán de prestar el servicio docente en el tiempo que dure la designación como integrantes de dichos Jurados de Oposición para dedicarse exclusivamente a cumplir con las funciones que les corresponden por el cargo que ostentan en los respectivos Jurados, sin embargo, los mismos deberán cumplir con la jornada laboral correspondiente. En el caso de los representantes magisteriales ante los Jurados Municipales de Oposición, dejarán de prestar el servicio docente durante el período de recepción y calificación de expedientes.
- Los integrantes de los Jurados de Oposición tienen derecho de participar en cualquier concurso de oposición, quedando en este caso, obligados a inhibirse de ejercer sus funciones como integrantes del Jurado de Oposición correspondiente, durante el tiempo que se lleve a efecto dicho concurso, debiendo ser sustituidos por el respectivo suplente.

e) Los integrantes de los
calificación de los exp

f) La designación de
organizaciones magis
recaer en personas q
interrumpir sus tareas

g) Los integrantes de los
probidad en el ejerci
objetivo en todos los d

ARTÍCULO 11. FUNCION
Son funciones generales d

a) Apoyar la integración
y Municipales de Opo

b) Elaborar los instrum
utilizarse en el proces

c) Divulgar a nivel nacio

d) Proveer a los Jura
Oposición, la docume

e) Verificar el cumplimie
Jurados Auxiliares De

f) Conocer y resolver a
sean resueltos a nive

g) Resolver las inconfor
los Jurados Auxiliares

h) Resolver consultas
Departamentales de
Ministerio de Educa
proceso de oposición

i) Emitir dictámenes en

j) Solicitar a donde con
de quienes incurran n
caso presentar las de

ARTÍCULO 12. FUNC
DEPARTAMENTALES
Auxiliares Departamental

a) Apoyar la integración

b) Divulgar en la jurisdic

c) Conocer y resolver a
revisión de su exp
Oposición, debiendo

d) Llevar el control de
modalidades educativ

e) Archivar y resguarda
elegibles, quedando

f) Garantizar que las
estrictamente dentro
complementarias que

g) Dar cumplimiento a l
de Oposición.

h) Monitorear el proces

i) Trasladar al Jurado
competencia.

ARTÍCULO 13. FUNC
OPOSICIÓN. Son funcio
siguientes:

a) Divulgar en su juris
utilizar para el efecto
el municipio, de lo cu

b) Recibir y calificar lo
oposición en su ju
educativas, atendien
y demás leyes apl
respectivas, de acue

c) Suscribir acta por ca
en la cual se deb
concurantes, consig
conformidad con lo
acuerdo a este regla

d) Trasladar al Jurado
de las actas a que
maestros participante

e) Trasladar al Jurado
requerida en los ca
presentadas por los

f) Realizar las accion
Departamental de O
cumplimiento del pre

ARTÍCULO 14. FUNC
EDUCACIÓN. Correspo
funciones siguientes:

a) Apoyar la integraci
Jurados Municipales

- e) Los integrantes de los Jurados de Oposición se abstendrán de la recepción, revisión y calificación de los expedientes de sus parientes dentro de los grados de ley.
- f) La designación de integrantes de los Jurados de Oposición, electos por las organizaciones magisteriales y el Ministerio de Educación según sea el caso, debe recaer en personas que no desempeñen más de un puesto docente a la vez, para no interrumpir sus tareas en beneficio del sector estudiantil.
- g) Los integrantes de los Jurados de Oposición deberán actuar con total transparencia y probidad en el ejercicio de sus funciones, debiendo aplicar un criterio imparcial y objetivo en todos los casos que conozcan por razón de su cargo.

ARTÍCULO 11. FUNCIONES GENERALES DEL JURADO NACIONAL DE OPOSICIÓN. Son funciones generales del Jurado Nacional de Oposición, las siguientes:

- a) Apoyar la integración y el funcionamiento de los Jurados Auxiliares Departamentales y Municipales de Oposición.
- b) Elaborar los instrumentos de calificación de expedientes y demás documentos a utilizarse en el proceso de oposición.
- c) Divulgar a nivel nacional la convocatoria respectiva.
- d) Proveer a los Jurados Auxiliares Departamentales y Jurados Municipales de Oposición, la documentación necesaria para cada concurso de oposición.
- e) Verificar el cumplimiento de las normas y criterios de calificación por parte de los Jurados Auxiliares Departamentales y Municipales de Oposición.
- f) Conocer y resolver aquellos casos que presenten dificultades o anomalías que no sean resueltos a nivel departamental.
- g) Resolver las inconformidades planteadas en contra de las resoluciones emitidas por los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición.
- h) Resolver consultas que le formulen los Jurados Municipales, Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición, autoridades superiores, otras dependencias del Ministerio de Educación, maestros interesados y otras entidades, en relación al proceso de oposición.
- i) Emitir dictámenes en relación al proceso de oposición.
- j) Solicitar a donde corresponda, se inicie proceso administrativo disciplinario en contra de quienes incurran en negligencia o anomalías en el proceso de oposición, y en su caso presentar las denuncias ante las instancias correspondientes.

ARTÍCULO 12. FUNCIONES GENERALES DE LOS JURADOS AUXILIARES DEPARTAMENTALES DE OPOSICIÓN. Son funciones generales de los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición, las siguientes:

- a) Apoyar la integración y el funcionamiento de los Jurados Municipales de Oposición.
- b) Divulgar en la jurisdicción departamental correspondiente la convocatoria respectiva.
- c) Conocer y resolver aquellos casos en los cuales los maestros interesados soliciten la revisión de su expediente o cualquier otra disposición del Jurado Municipal de Oposición, debiendo notificar a todos los interesados, las resoluciones que se emitan.
- d) Llevar el control de nóminas de docentes elegibles en los diferentes niveles y modalidades educativas, garantizando la transparencia en el manejo de las mismas.
- e) Archivar y resguardar los expedientes de los maestros que conforman nómina de elegibles, quedando la custodia de los mismos bajo su estricta responsabilidad.
- f) Garantizar que las acciones relacionadas con el proceso de oposición, se den estrictamente dentro del marco de lo establecido en este reglamento y de las normas complementarias que se emitan para el efecto.
- g) Dar cumplimiento a las resoluciones y disposiciones emitidas por el Jurado Nacional de Oposición.
- h) Monitorear el proceso de oposición a nivel municipal.
- i) Trasladar al Jurado Nacional de Oposición todos los casos que no sean de su competencia.

ARTÍCULO 13. FUNCIONES GENERALES DE LOS JURADOS MUNICIPALES DE OPOSICIÓN. Son funciones generales de los Jurados Municipales de Oposición, las siguientes:

- a) Divulgar en su jurisdicción municipal la convocatoria correspondiente, debiéndose utilizar para el efecto los medios de comunicación que se encuentren a su alcance en el municipio, de lo cual deberá dejarse constancia.
- b) Recibir y calificar los expedientes de los maestros que apliquen al concurso de oposición en su jurisdicción municipal, para todos los niveles y modalidades educativas, atendiendo a los criterios y disposiciones establecidas en este reglamento y demás leyes aplicables al proceso de oposición, conformando las nóminas respectivas, de acuerdo a los méritos acreditados por los participantes.
- c) Suscribir acta por cada nivel, modalidad educativa y especialidad, según sea el caso, en la cual se deberá identificar con nombres y apellidos a cada uno de los concursantes, consignando la calificación obtenida en orden de mayor a menor, de conformidad con lo que se establezca en las normas específicas que se emitan de acuerdo a este reglamento.
- d) Trasladar al Jurado Auxiliar Departamental de Oposición las fotocopias confrontadas de las actas a que se refiere la literal anterior, así como los expedientes de los maestros participantes que conformen la nómina respectiva.
- e) Trasladar al Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, toda la información requerida en los casos que presenten dificultades, anomalías o inconformidades presentadas por los maestros interesados.
- f) Realizar las acciones encomendadas por el Jurado Nacional o Jurado Auxiliar Departamental de Oposición para dar celeridad al proceso de oposición y el debido cumplimiento del presente reglamento.

ARTÍCULO 14. FUNCIONES DE LAS DIRECCIONES DEPARTAMENTALES DE EDUCACIÓN. Corresponde a las Direcciones Departamentales de Educación las funciones siguientes:

- b) Proporcionar espacio físico idóneo al Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, así como a los Jurados Municipales de Oposición, dotándoles de mobiliario, equipo y materiales para su respectivo funcionamiento.
- c) Recibir del Jurado Auxiliar Departamental de Oposición las certificaciones confrontadas de las actas donde se consigne el listado de docentes elegibles para los niveles y modalidades educativas, así como los expedientes que correspondan.
- d) Facilitar la actuación del Jurado Nacional de Oposición, de los Jurados Auxiliares Departamentales y de los Jurados Municipales de Oposición, en su jurisdicción.
- e) Establecer dentro del presupuesto de la Dirección Departamental de Educación, una asignación para dotar de mobiliario, equipo y materiales para el funcionamiento del Jurado Auxiliar Departamental y los Jurados Municipales de Oposición de su jurisdicción.
- f) Apoyar al Jurado Auxiliar Departamental de Oposición proporcionando un espacio físico exclusivo para el archivo de expedientes, para el fiel resguardo de los mismos.

ARTÍCULO 15. FUNCIONES DE LA DIRECCIÓN DE RECURSOS HUMANOS. Son funciones de la Dirección de Recursos Humanos, las siguientes:

- a) Recibir de las Direcciones Departamentales de Educación, la documentación para el nombramiento de personal docente de los niveles establecidos en este reglamento, debiendo efectuar el trámite correspondiente para hacer efectivos los nombramientos.
- b) Consultar al Jurado Nacional de Oposición los casos de propuestas de nombramientos que presenten dificultades o anomalías que imposibiliten continuar con el trámite respectivo.
- c) Conocer y tramitar el procedimiento de sanciones y despido del personal docente y administrativo, de conformidad con la Ley de Servicio Civil y su Reglamento para quienes incumplan con lo estipulado en el presente Acuerdo y lo que se establezca en las normas específicas que se emitan para el efecto.
- d) Garantizar la transparencia del proceso de nombramiento del personal docente.

ARTÍCULO 16. FUNCIONES DEL DESPACHO MINISTERIAL. Son funciones del Despacho Ministerial de Educación, las siguientes:

- a) Verificar la integración y funcionamiento del Jurado Nacional de Oposición.
- b) Emitir las normas complementarias que se requieran y aprobar los instrumentos técnicos que rigen el proceso de oposición de acuerdo a lo establecido en el presente reglamento.
- c) Conocer y resolver los Recursos de Revocatoria que se planteen en el proceso de oposición.

CAPITULO II

SELECCIÓN Y NOMBRAMIENTO DE PERSONAL DOCENTE

ARTÍCULO 17. ESTUDIO DE DEMANDA DOCENTE. El Ministerio de Educación a través de la dependencia que corresponda, realizará estudios de demanda docente y contará con un registro actualizado de puestos docentes nuevos o vacantes.

ARTÍCULO 18. SELECCIÓN DE PERSONAL DOCENTE. Para la selección de personal docente, el Ministerio de Educación de acuerdo a lo establecido en el presente reglamento, por los diferentes medios de comunicación convocará a maestros interesados en concursar en el proceso de oposición.

Los maestros interesados podrán aplicar a las acciones de primer ingreso, reingreso, traslado, puesto docente adicional o completación de partidas, según sea el caso, de conformidad con lo que para el efecto establezcan las normas específicas que se emitan de acuerdo a este reglamento.

ARTÍCULO 19. DOMINIO DE IDIOMAS NACIONALES. Toda convocatoria deberá asegurar el respeto, promoción, desarrollo y utilización de los idiomas nacionales en los procesos educativos.

Para las comunidades en donde se hablen idiomas mayas, garífuna o xinca y los puestos a cubrir corresponden a la modalidad bilingüe, es requisito fundamental que los docentes que opten a ocupar los mismos, presenten constancia de evaluación de competencias lingüísticas en el idioma que corresponda, requisito sin el cual no podrán participar en el proceso de oposición.

Para el debido cumplimiento de esta disposición, el Ministerio de Educación deberá establecer los mecanismos administrativos para las respectivas evaluaciones a través de las Direcciones Departamentales de Educación.

ARTÍCULO 20. CRITERIOS DE CALIFICACIÓN. Los Jurados Municipales de Oposición calificarán los expedientes de los maestros participantes de conformidad con lo establecido en el presente reglamento, de acuerdo a los criterios de calificación que a continuación se describen:

- a) **Tiempo de servicio.** Se refiere a los años de servicio que el docente ha prestado tanto en el área rural como urbana, después de haber obtenido el título que lo acredita como tal.
- b) **Residencia.** Se refiere al área geográfica en la cual reside el maestro con su núcleo familiar, en relación al municipio en el cual aplique.
- c) **Méritos académicos, actualización docente y capacitación.** Se refiere a la formación académica, profesionalización docente, actualización en materia educativa y capacitación de formación general del maestro.
- d) **Méritos en el servicio docente y proyección social.** Se refiere a la labor docente adicional y gestiones efectuadas en beneficio o para el desarrollo de la comunidad.
- e) **Calidad en el servicio.** Se refiere a la prueba diagnóstica de conocimientos generales de los maestros que aplican a las acciones de primer ingreso, reingreso o puesto docente adicional; y a la evaluación del personal docente en servicio que aplica a las acciones de traslado o completación de partidas.

El punteo para cada criterio de calificación, será determinado y distribuido en los indicadores que se establecerán en las normas específicas que se emitan de acuerdo a este reglamento y en los instrumentos técnicos de calificación.

ARTÍCULO 21. NÓMINA DE ELEGIBLES. La nómina de elegibles a que se refiere el presente reglamento, es el registro municipal de maestros electos por cada modalidad, nivel educativo o especialidad, por medio de la cual se cubrirán los puestos nuevos o vacantes que surjan en el municipio.

Para la conformación de las normas específicas que establecerá el número de docentes que apliquen a la misma.

ARTÍCULO 22. NOMBRAMIENTO. La Dirección de Recursos Humanos hará efectivos los respectivos nombramientos.

REVISIÓN DE EXPEDIENTES

ARTÍCULO 23. REVISIÓN DE EXPEDIENTES. La Dirección de Recursos Humanos, con la calificación de su Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, puede solicitar la revisión de los expedientes siguientes de la notificación de la resolución emitida por el Jurado.

ARTÍCULO 24. INCONFORMIDAD. La Dirección de Recursos Humanos, con su Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, puede solicitar la revisión de los expedientes siguientes de la notificación de la resolución emitida por el Jurado.

ARTÍCULO 25. RECURSOS. Los recursos de revocatoria por el Jurado Nacional de Oposición, serán regulados en el presente reglamento.

ARTÍCULO 26. MEDIDAS DISCIPLINARIAS. Los docentes de Oposición están sujetos a las sanciones de la Ley de Servicio Civil, su reglamento y demás normas que establezcan, por negligencia o anomalías en el desempeño de sus funciones.

Lo anterior, no es aplicable a los docentes de los centros educativos.

DISPOSICIONES

ARTÍCULO 27. DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. La Dirección de Recursos Humanos, por medio de los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición a nivel municipal, convocará a los docentes de la Dirección Departamental de Educación y del Jurado Nacional de Oposición.

ARTÍCULO 28. TRANSICIÓN. El presente reglamento será aplicable al nivel de Oposición correspondiente al nivel de Oposición que se utilice en el momento que se determine el proceso para la realización de la oposición.

ARTÍCULO 29. TRANSICIÓN. Los nombramientos e integraciones de personal docente en el presente reglamento, seguirán su realización.

ARTÍCULO 30. TRANSICIÓN. Los docentes que en su orden de ingreso no estén en el presente reglamento, seguirán su realización.

ARTÍCULO 31. TRANSICIÓN. Los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición que se encuentren designados en el presente reglamento, continuarán formando parte del proceso de realización de la convocatoria a los docentes de las entidades y organizaciones.

ARTÍCULO 32. CASOS DE FUERZA MAYOR. Los expedientes que no se resolvieron en el presente reglamento serán resueltos en el presente reglamento.

ARTÍCULO 33. DEROGA. Se deroga el reglamento de junio de 1996.

ARTÍCULO 34. VIGENCIA. El presente reglamento será publicado en el Diario Oficial.



Lucy Carolina del Aguila
Licda. *Lucy Carolina del Aguila*
Ministra de Educación

Auxiliar Departamental de Oposición, así
ón, dotándoles de mobiliario, equipo y

al de Oposición las certificaciones
el listado de docentes elegibles para los
os expedientes que correspondan.

e Oposición, de los Jurados Auxiliares
s de Oposición, en su jurisdicción.

cción Departamental de Educación, una
y materiales para el funcionamiento del
dos Municipales de Oposición de su

e Oposición proporcionando un espacio
s, para el fiel resguardo de los mismos.

CIÓN DE RECURSOS HUMANOS. Son
las siguientes:

de Educación, la documentación para el
niveles establecidos en este reglamento,
para hacer efectivos los nombramientos.

sición los casos de propuestas de
o anomalías que imposibiliten continuar

ciones y despido del personal docente y
de Servicio Civil y su Reglamento para
presente Acuerdo y lo que se establezca
a el efecto.

ombramiento del personal docente.

HO MINISTERIAL. Son funciones del
is:

Jurado Nacional de Oposición.

se requieran y aprobar los instrumentos
de acuerdo a lo establecido en el presente

ocatoria que se planteen en el proceso de

TULO II

NTO DE PERSONAL DOCENTE

OCENTE. El Ministerio de Educación a
realizará estudios de demanda docente y
docentes nuevos o vacantes.

OCENTE. Para la selección de personal
uerdo a lo establecido en el presente
icación convocará a maestros interesados

s acciones de primer ingreso, reingreso,
ción de partidas, según sea el caso, de
can las normas específicas que se emitan

ACIONALES. Toda convocatoria deberá
utilización de los idiomas nacionales en los

mas mayas, garífuna o xinca y los puestos
es requisito fundamental que los docentes
nstantia de evaluación de competencias
uisito sin el cual no podrán participar en el

ición, el Ministerio de Educación deberá
a las respectivas evaluaciones a través de

ON. Los Jurados Municipales de Oposición
os participantes de conformidad con lo
uerdo a los criterios de calificación que a

os de servicio que el docente ha prestado
spués de haber obtenido el título que lo

en la cual reside el maestro con su núcleo
aplique.

ocente y capacitación. Se refiere a la
docente, actualización en materia educativa
maestro.

cción social. Se refiere a la labor docente
icio o para el desarrollo de la comunidad.

la prueba diagnóstica de conocimientos
las acciones de primer ingreso, reingreso o
ción del personal docente en servicio que
tación de partidas.

n, será determinado y distribuido en los
as específicas que se emitan de acuerdo a
s de calificación.

La nómina de elegibles a que se refiere el
il de maestros electos por cada modalidad,
e la cual se cubrirán los puestos nuevos o

Para la conformación de la nómina de elegibles deberá considerarse lo preceptuado en las normas específicas que se emitan de acuerdo a este reglamento, donde se establecerá el número de docentes que conformarán cada nómina y demás aspectos que apliquen a la misma.

ARTÍCULO 22. NOMBRAMIENTOS. La Dirección Departamental de Educación y la Dirección de Recursos Humanos efectuarán el trámite correspondiente para hacer efectivos los respectivos nombramientos.

CAPITULO III

REVISIÓN DE EXPEDIENTES, INCONFORMIDADES, RECURSO DE REVOCATORIA Y MEDIDAS DISCIPLINARIAS

ARTÍCULO 23. REVISIÓN DE EXPEDIENTES. El maestro que se considere afectado con la calificación de su expediente o cualquier otra disposición del Jurado Municipal de Oposición, puede solicitar la revisión de su expediente ante el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, dentro del plazo de cinco días contados a partir del día siguiente de la notificación de resultados.

ARTÍCULO 24. INCONFORMIDADES. Contra lo resuelto por el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, el interesado que se considere afectado puede manifestar su inconformidad ante el Jurado Nacional de Oposición, dentro del plazo de siete días, contados a partir del día siguiente de la notificación, acompañando para el efecto copia de la resolución emitida por el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición.

ARTÍCULO 25. RECURSO DE REVOCATORIA. En contra de las resoluciones emitidas por el Jurado Nacional de Oposición procede el Recurso de Revocatoria conforme el procedimiento regulado en la Ley de lo Contencioso Administrativo.

ARTÍCULO 26. MEDIDAS DISCIPLINARIAS. Los integrantes de los Jurados de Oposición están sujetos a las medidas disciplinarias contempladas en la Ley de Servicio Civil, su reglamento y demás leyes administrativas, al comprobarse haber incurrido en negligencia o anomalías en el proceso de oposición.

Lo anterior, no es aplicable al representante de la organización de padres de familia de los estudiantes de los centros educativos oficiales del municipio.

CAPITULO IV

DISPOSICIONES FINALES Y TRANSITORIAS

ARTÍCULO 27. DE LOS CONCURSOS DE OPOSICIÓN A NIVEL LOCAL. El Ministerio de Educación, por medio de los Jurados de Oposición, podrá ejecutar concursos de oposición a nivel municipal, por cada nivel o modalidad educativa. Para el efecto, la Dirección Departamental de Educación correspondiente, previo dictamen favorable del Jurado Nacional de Oposición, solicitará autorización al Despacho Ministerial.

ARTÍCULO 28. TRANSITORIO. Los nombramientos del personal docente correspondiente al nivel de educación media, se continuarán realizando de acuerdo al procedimiento que se utiliza actualmente, mientras se emite el Acuerdo Ministerial que determine el proceso para dicho nivel educativo.

ARTÍCULO 29. TRANSITORIO. Las convocatorias, oposiciones, selecciones, nombramientos e integración de banco de elegibles, iniciadas antes de la vigencia del presente reglamento, seguirán rigiéndose por las normas que estuvieron vigentes durante su realización.

ARTÍCULO 30. TRANSITORIO. En los centros educativos donde se cuente actualmente con banco de elegibles, al surgir un puesto docente vacante, se deberá adjudicar de conformidad con las disposiciones vigentes al momento de la constitución del referido banco. Al agotarse dicho banco, los puestos nuevos o vacantes se cubrirán con los docentes que en su orden correspondan según la nómina de elegibles a que se refiere el presente reglamento.

ARTÍCULO 31. TRANSITORIO. Los integrantes del Jurado Nacional de Oposición, Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición y Jurados Municipales de Oposición, que se encuentren designados al momento de entrar en vigencia el presente reglamento, continuarán formando parte de dichos Jurados hasta que el Ministerio de Educación realice la convocatoria a que se refiere el Artículo 9 del presente reglamento y las entidades y organizaciones designen a sus representantes ante los Jurados de Oposición.

ARTÍCULO 32. CASOS NO PREVISTOS. Los casos no previstos en el presente reglamento serán resueltos por el Despacho Ministerial.

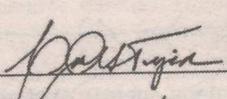
ARTÍCULO 33. DEROGATORIA. Se deroga el Acuerdo Gubernativo 193-96 de fecha 6 de junio de 1996.

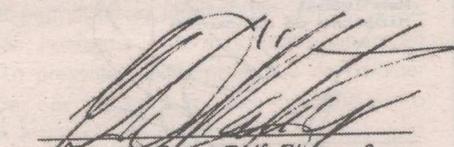
ARTÍCULO 34. VIGENCIA. El presente Acuerdo empieza a regir el día siguiente de su publicación en el Diario de Centro América.

COMUNÍQUESE



OTTO FERNANDO PÉREZ MOLINA


Licda. Cynthia Carolina del Águila Mendizábal
Ministra de Educación


Lic. Gustavo Adolfo Martínez Luna
SECRETARIO GENERAL
DE LA PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA

MINISTERIO DE EDUCACION

PRESIDENCIA DE LA REPUBLICA
Secretaría General
Registro de Decretos y Acuerdos
Fecha de Ingreso 22 MAYO 2008
Libro 4 Folio 167 Casilla 2

Guatemala, C. A.



ACUERDO GUBERNATIVO NUMERO 147 - 2008

Guatemala, 22 MAYO 2008

EL PRESIDENTE DE LA REPUBLICA

CONSIDERANDO

Que corresponde al Presidente de la República dictar los acuerdos, reglamentos y órdenes para el estricto cumplimiento de las Leyes sin alterar su espíritu.

CONSIDERANDO

Que el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo se realiza a través de los Comités Educativos, organizaciones de la comunidad educativa, por medio de las cuales se prestan servicios educativos, por lo que los maestros contratados por dichos Comités tienen una relación directa con los mismos, que en muchos casos se ha prolongado varios años, sin tener calidad de servidores públicos y estando por ello fuera de la protección establecida para el magisterio nacional que presta sus servicios al Estado.

CONSIDERANDO

Que la Ley del Presupuesto General de Ingresos y Egresos del Estado para el ejercicio fiscal dos mil ocho ha establecido el Programa de Reclasificación Personal Docente, asignando recursos financieros dentro del presupuesto de egresos del Ministerio de Educación para la reclasificación progresiva de los docentes del Programa Nacional de Autogestión Educativa hacia el renglón presupuestario cero once, personal permanente, con lo cual se realiza un acto de justicia social en orden al cumplimiento de la obligación que al Estado le impone la Constitución, de promover la superación económica, social y cultural del magisterio, por lo que es necesario emitir las disposiciones gubernativas para el estricto cumplimiento de esa Ley, sin alterar su espíritu.

POR TANTO

En ejercicio de las funciones que le asigna el artículo 183 literal e) de la Constitución Política de la República de Guatemala

ACUERDA

Las siguientes normas para la aplicación del artículo 47 del Decreto 70-2007 del Congreso de la República

Artículo 1. Los maestros que prestan sus servicios docentes para los Comités Educativos dentro del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo, serán absorbidos por el Estado, al que pasarán directamente a prestarle sus servicios personales, como empleados públicos, dentro del renglón presupuestario de gasto cero once, personal permanente, con sujeción a las disposiciones de este Acuerdo y de todas las disposiciones legales que les sean aplicables.

GENALTEX



Guatemala, C. A.

Artículo 2. Para efectuar el traslado a que se refiere el artículo anterior se seguirá el siguiente procedimiento:

- a) El Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo presentará a la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación el listado de las plazas y su ubicación, que se necesitan crear para que los maestros que prestan sus servicios docentes a los Comités Educativos puedan ser absorbidos por el Estado en el renglón cero once. Tal presentación se efectuará a más tardar el quince de mayo de este año.
- b) Inmediatamente, se iniciará la creación de las escuelas oficiales que sustituirán a las actuales escuelas del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo, a efecto que dicha fase del procedimiento quede concluida en el mes de junio del año en curso.
- c) El Ministerio de Educación efectuará gestiones ante el Ministerio de Finanzas Públicas y la Oficina Nacional de Servicio Civil para la creación de plazas, dentro del programa de reclasificación que establece el artículo 47 del Decreto 70-2007 del Congreso de la República.

Artículo 3. Los maestros que prestan sus servicios a los Comités Educativos dentro del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo, actualizarán sus datos personales y profesionales y presentarán la documentación necesaria ante la oficina de proyecto del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo que corresponda al lugar en que prestan sus servicios. En tales oficinas se constituirá el personal de la respectiva Dirección Departamental de Educación que sea necesario, para realizar la actualización de datos, recepción y revisión de solicitudes y expedientes, conforme indique el instructivo que deberá emitir el Ministerio de Educación.

La documentación que los interesados deberán presentar incluirá: formulario, fotocopias de cédula de vecindad y docente, título profesional, constancia de inscripción en el Registro Tributario Unificado, número de cuenta bancaria, tarjeta de afiliación al Instituto Guatemalteco de Seguridad Social si la posee, constancia de evaluación diagnóstica y certificado de bilingüismo (si este último aplica). Para quienes no posean constancia de evaluación diagnóstica o certificado de bilingüismo, el Ministerio de Educación programará las pruebas correspondientes.

Esta actividad se realizará entre el dieciséis de mayo y el veintisiete de junio de este año, según el calendario, que para el efecto se prepare.

Artículo 4. El Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo presentará a la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación el listado de todos los maestros que prestan sus servicios docentes a los Comités Educativos y cuyos datos fueron consignados en la ficha docente levantada por el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo hasta el mes de marzo de este año, que serán quienes tengan derecho a la reclasificación establecida por el artículo 47 del Decreto 70-2007 del Congreso de la República.

Esta presentación se efectuará a más tardar el último día hábil de mayo de este año.

A handwritten signature in dark ink, appearing to be 'C. A. M.', is written over the text of the fourth article.

CENATEM

MINISTERIO DE EDUCACION

Guatemala, C. A.

Artículo 5. Se formarán dos grupos de expedientes. Los que están completos y a cuyo respecto puede emitirse nombramiento, el que se emitirá tan pronto se agote el procedimiento de creación de las plazas respectivas. Y, los que no están completos o tienen documentos insuficientes, con respecto a los cuales los interesados dispondrán de un plazo hasta el último día hábil del mes de julio del año en curso, para que completen su papelería y/o sus datos.

Artículo 6. Mientras no se concluya con el nombramiento de los maestros del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo al renglón cero once, los docentes a quienes aún no se les haya hecho efectivo tal nombramiento mantendrán su actual relación establecida con el respectivo Comité Educativo, durante el plazo que conste en su contrato.

Artículo 7. Las disposiciones reglamentarias que sean necesarias para la implementación de estas normas serán emitidas por el Ministerio de Educación como autoridad nominadora.

Artículo 8. Este procedimiento de asignación de docentes que laboran dentro del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo al renglón presupuestario cero once, sin pasar por el procedimiento de oposición, se efectuará por esta única vez, en cumplimiento de lo dispuesto por el artículo 47 del Decreto 70-2007 del Congreso de la República.

Artículo 9. El Ministerio de Educación efectuará los estudios necesarios para proporcionar un incentivo por ruralidad a los docentes que realicen educación en el área rural.

Artículo 10. El presente Acuerdo Gubernativo entrará en vigencia al día siguiente de su publicación en el Diario de Centro América.



COMUNIQUESE

Alvaro Colom Caballeros
Alvaro Colom Caballeros



Ana Francisca del Rosario Ordóñez Meda de Molina
Ana Francisca del Rosario Ordóñez Meda de Molina
Ministra de Educación

Carlos Larrios Ochaíta
Carlos Larrios Ochaíta
Secretario General de la Presidencia de la República

MINISTERIO DE EDUCACION

Guatemala, C. A.

ACUERDO MINISTERIAL No. 1013-2008

Guatemala, 18 JUN 2008.

LA MINISTRA DE EDUCACIÓN

CONSIDERANDO:

Que por medio de Acuerdo Gubernativo número 147-2008, de fecha 22 de mayo de 2008, fueron emitidas las normas correspondientes para que los maestros que presten sus servicios docentes a los Comités Educativos, dentro del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo -PRONADE-, sean absorbidos por el Estado, al que pasarán directamente a prestarle sus servicios personales, como empleados públicos, dentro del renglón presupuestario cero once, personal permanente; cuyo normativo tiene como objeto la aplicación del artículo 47 del Decreto 70-2007, del Congreso de la República.

CONSIDERANDO:

Que actualmente se hace necesario la emisión de un instructivo para regular el procedimiento del otorgamiento de nombramientos a los maestros que presten sus servicios docentes a los Comités Educativos, dentro del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo, para la aplicación del Acuerdo Gubernativo 147-2008 y de forma específica el artículo 3, del Acuerdo en mención; motivo por el cual es menester emitir el presente Acuerdo Ministerial.

POR TANTO:

Con base en lo considerado, leyes citadas y lo que para el efecto preceptúan los artículos 194 literales a) y f) de la Constitución Política de la República de Guatemala; artículo 47 del Decreto 70-2007 del Congreso de la República; y 3 del Acuerdo Gubernativo 147-2008, de fecha 22 de mayo de 2008.

ACUERDA:

EMITIR EL INSTRUCTIVO PARA QUE LOS MAESTROS QUE PRESTEN SUS SERVICIOS DOCENTES, A LOS COMITÉS EDUCATIVOS, DENTRO DEL PROGRAMA NACIONAL DE AUTOGESTIÓN PARA EL DESARROLLO EDUCATIVO -PRONADE-, PASEN A PRESTAR SUS SERVICIOS PERSONALES, COMO EMPLEADOS PÚBLICOS, DENTRO DEL RENGLÓN PRESUPUESTARIO CERO ONCE, "PERSONAL PERMANENTE".

Artículo 1º.- Las reglas contenidas en el presente Instructivo, se aplicarán en las dependencias que de conformidad con la estructura del Ministerio de Educación y el Acuerdo Gubernativo 147-2008 deban intervenir, así como a los directamente interesados, dentro del proceso de nombramiento de los maestros que prestan sus servicios docentes, en los Comités Educativos del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo, con el objeto que ellos pasen a prestar sus servicios personales, como empleados públicos, dentro del renglón presupuestario cero once "Personal Permanente"; siendo su observancia obligatoria.

Artículo 2º.- Los maestros que al mes de marzo de 2008 estuvieron contratados por los Comités Educativos, dentro del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo

Guatemala, C. A.

Educativo -PRONADE-, deberán actualizar sus datos personales y profesionales a efecto de preparar el expediente que permitirá la emisión del nombramiento.

Artículo 3º.- De conformidad con el artículo 3 segundo párrafo, del Acuerdo Gubernativo 147-2008, de fecha 22 de mayo de 2008, el expediente debe estar conformado por los siguientes documentos:

- 
- a) Formulario original de solicitud de traslado al renglón presupuestario cero once, del personal docente contratado por los Comités Educativos -COEDUCA- dentro del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo -PRONADE;
 - b) Fotocopia completa de cédula de vecindad del interesado;
 - c) Fotocopia completa de cédula docente del interesado;
 - d) Fotocopia del título profesional que lo faculte para impartir docencia en el puesto al que será nombrado;
 - e) Fotocopia de ambos lados de la constancia de inscripción en el Registro Tributario Unificado del interesado;
 - f) Número de cuenta bancaria;
 - g) Fotocopia de ambos lados del documento de afiliación al Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (si se encontrare registrado);
 - h) Original de la Constancia de Evaluación Diagnóstica. También se aceptará la impresión de la Constancia de Evaluación Diagnóstica vigente, obtenida de la página electrónica del Ministerio de Educación;
 - i) Original del Certificado de Bilingüismo (únicamente para los casos en que la Escuela de Autogestión Comunitaria se encuentre ubicada dentro de una zona geográfica que comprenda un idioma maya), expedido por la Jefatura Departamental de Educación Bilingüe Intercultural, el que debe incluir el Visto Bueno, firma y sello de la Dirección Departamental de Educación que corresponda. También se aceptará el certificado emitido por la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala.

La documentación descrita en las literales de la b) a la g), deberá ser previamente confrontada por el Supervisor Educativo o Coordinador Técnico Administrativo CTA del área que corresponda a la ubicación de la Escuela de Autogestión Comunitaria. Como constancia de la verificación, el Supervisor o el Coordinador Técnico Administrativo firmará y sellará cada hoja de los documentos comparados.

Para el caso que el interesado no cuente con Constancia de Evaluación Diagnóstica, deberá dirigirse durante el período comprendido del 19 al 20 de junio de 2008 a las sedes de evaluación ubicadas en cada cabecera departamental donde PRONADE tiene presencia, atendiendo los dos turnos que publicaran las Direcciones Departamentales: turno 1 a partir de las 7:30 horas y turno 2 a partir de las 12:30 horas.

La persona interesada deberá presentar cédula de vecindad en original (no se aceptará fotocopia u otro documento), así mismo deberá llevar consigo:

- a) Lapicero negro no gel
- b) Corrector blanco tipo pluma
- c) Lápiz
- d) Borrador

Guatemala, C. A.

e) Sacapuntas

No se permite el ingreso de calculadoras, teléfonos celulares, cámaras fotográficas, reglas de cálculo o cualquier otro dispositivo electrónico.

Artículo 4º.- Con el expediente completo, los docentes a que se refiere el artículo 2 del presente instructivo, durante las fechas y horarios que se indican en el cuadro siguiente, se presentarán en la sede o subsele del proyecto de PRONADE/DIGEPSA a que esté asignado el Comité Educativo con el que haya suscrito contrato, debiendo presentar la documentación que indica el artículo 3 de este instrumento.

PROYECTO	UBICACIÓN	FECHA RECEPCIÓN DEL EXPEDIENTE	HORARIO
1	Barrio la Pedrera, Fray Bartolomé de las Casas, Alta Verapaz	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
2	3a. Calle, Barrio El Centro, Chisec, Alta Verapaz	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
3	Barrio San Jacinto, Santa María Cahabón, Alta Verapaz	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
4	Barrio El Cementerio, Aldea Telemán, Panzós, Alta Verapaz	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
5	Aldea Campur, Cruce a San Vicente, San Pedro Carchá, Alta Verapaz	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
6	Barrio Chibujbu Zona 5, a una cuadra de EOUM, San Pedro Carchá, Alta Verapaz	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
7	Barrio San Pedro, Senahú, Alta Verapaz	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
8	2da. Calle 13-57 Zona 2, Cobán Alta Verapaz, (2o. Nivel frente a campito minerva)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
8	Lote 165 Sector 2 Aldea Salacuin, Cobán, Alta Verapaz (Subsede)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
9	3a. Calle 3-065 "A" Zona 2, Tactic, Alta Verapaz	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
10	6a. Calle 5-52 zona 1, Salamá, Baja Verapaz	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
10	Barrio El Carpintero, Purulhá, Baja Verapaz (Subsede)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
11	Centro Cultural Municipal, Zona 1, Playa Grande, Ixcán, El Quiché	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
12	La Parroquia, Aldea Lancetillo, Uspantán, El Quiché	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
13	Barrio El Remolino Morales, Izabal	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
14	Calle a San Felipe de Lara, Barrio El Centro, Aldea Río Dulce, Livingston, Izabal	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
14	11 Av. 2-71 Zona 1, Barrio La Corozza, El Estor, Izabal (Subsede)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00

Guatemala, C. A.

15	Barrio el Pescador, Sayaxché, Petén.	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
16	Barrio El Centro, Zona 1, Poptún, Petén	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
16	Barrio El Centro, Zona 1, San Luis, Petén (Subsede)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
17	4ta. Ave., Calle "A" 8-54, Zona 1, Santa Elena, Flores, Petén	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
17	Aldea el Naranja Frontera, La Libertad, Petén (Subsede)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
18	2da. Avenida 00-39 Zona 2, Barrio Nuevo, Teculután, Zacapa	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
19	Calle del Cementerio, Barrio el Cementerio, Jocotan Chiquimula	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
20	5ta. Av. 1-07 Zona 2, Quezaltepeque, Chiquimula	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
21	1a. Calle "B" 2-61, Barrio Chipilapa, Jalapa, Jalapa	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
22	2da. Calle 3-36 Zona 3, Jutiapa, Jutiapa	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
22	4ta. Calle 5-59 Zona 1, Jaipatagua, Jutiapa (Subsede)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
23	2da. Av. 1-113 Zona 4, Cuilapa, Santa Rosa.	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
24	6a. Av. 0-58 Zona 4, Colonia Los Naranjales, Escuintla, Escuintla	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
25	5ta. Av. diagonal 1 0-92 Zona 1, Mazatenango, Suchitepéquez	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
26	8a. Av. 6-98 Zona 1, Rataihuleu, Retalhuleu	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
27	2da. Av. "B" 4-55 zona 3, El Calvario, Huehuetenango, Huehuetenango	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
28	3 Av. 1-025 Zona 1, San Ildefonso Ixtahuacán, Huehuetenango	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
29	Caserío 4 Caminos, Santa Ana Huista, Huehuetenango	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
30	Cantón Rosario, Santa Eulalia, Huehuetenango	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
31	3a. Av. 2-24 Zona 6, Barillas, Huehuetenango	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
32	4ta. Av. 3-44 Zona 1, Tacaná, San Marcos	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
33	7a. Av. 1-25 zona 1, Malacatán, San Marcos	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
33	Calle a Nuevo Progreso, Pajapita, San Marcos (Subsede)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
34	10 Av. 7-01, Zona 3, San Marcos, San Marcos	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
35	6a. Calle 2-53 Zona 2, Tejutla, San Marcos	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00

Guatemala, C. A.

36	9a. Calle 0-17 Zona 6, Quetzaltenango, Quetzaltenango	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
37	9a. Av. 9-15, Zona 2, Totonicapán, Totonicapán	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
38	12 Calle 7-56, Zona 2, Sololá, Sololá	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
39	2da. Calle 4-70 Zona 4, Chimaltenango	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
39	6ta. Av. 11-15 "B" Zona 2, Barrio El Calvario, San Martín Jilotepeque, Chimaltenango (Subsede)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
40	9a. Av. 8-34 Zona 3, Santa Cruz del Quiché, El Quiché	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
40	2a. Calle 2-135 Zona 3, Barrio La Libertad, Joyabaj, El Quiché (Subsede)	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
41	Barrio San Francisco, Cunén, El Quiché	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
42	Calle Principal entrada a Nebaj, Cantón Vitzal, Nebaj, El Quiché	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
43	Calle al Campo de Fútbol, No. 57 "B", Apartamento I, San Felipe de Jesús, Antigua Guatemala, Sacatepéquez.	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00
45	Calle a Escuela Federal, 2do. Nivel, Barrio El Golfo, Guastatoya, El Progreso	Del 23 al 27 /06/08	08:00 a 16:00

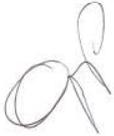
Artículo 5º.- En las sedes o subsedes a que se refiere el artículo anterior, los docentes serán atendidos por personal de la Dirección Departamental de Educación que corresponda, quienes procederán de la manera que se indica a continuación:

- a) Verificará que el nombre del docente esté incluido en el registro de docentes de las Escuelas de Autogestión del Proyecto. Dicha nómina será proporcionada con la debida anticipación al Director Departamental, por la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación;
- b) Si el nombre del docente figura en la plantilla, se procederá a recibir y a revisar que los documentos que conforman el expediente cumplan con todas las indicaciones que señala el artículo 3 del presente instructivo;
- c) Si el expediente se encuentra completo, el representante de la Dirección Departamental procederá a recibirlo entregando constancia de recepción al interesado. El expediente será elevado a la Dirección Departamental para la elaboración de la propuesta de nombramiento, actividad que tendrá lugar una vez estuvieren creados los puestos correspondientes dentro del renglón presupuestario 011 "Personal Permanente";
- d) Si los documentos están incompletos o no satisfacen total o parcialmente los requisitos establecidos en las disposiciones legales aplicables, el representante de la Dirección Departamental lo devolverá al interesado, junto con una hoja que contenga en detalle la razón del rechazo, la que además deberá contener impreso en caracteres grandes la indicación que el interesado dispone hasta el último día hábil del mes de julio de 2,008 para presentar su expediente completo y correcto, directamente en la respectiva

Guatemala, C. A.

Dirección Departamental de Educación. De no cumplir en dicho plazo, el puesto se considerará vacante y será sometido a proceso de oposición.

Artículo 6º.- Podrán ser nombrados los maestros que estén contratados por el respectivo Comité Educativo del PRONADE, siempre y cuando se observen las siguientes disposiciones:

- 
- a) Podrán ser nombrados conforme lo dispone el Acuerdo Gubernativo 147-2008, los maestros que cumplan con las calidades que para el efecto señala el artículo 12 del Decreto 1485 del Congreso de la República;
 - b) Los maestros que se encuentren contratados por el mencionado Comité Educativo, pero que se encuentren gozando de pensión civil por jubilación, únicamente podrán ser nombrados si solicitan la suspensión dicha pensión, conforme lo dispone la ley de la materia;
 - c) Para los efectos del beneficio escalafonario que pudiesen tener, deberá observarse lo que preceptúa el referido Decreto 1485;
 - d) Con el propósito que, a partir del mes de enero de 2009, las Escuelas Oficiales que sustituirán a las actuales escuelas del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo cuenten con el personal docente completo, deberá observarse lo siguiente: si la persona contratada por el Comité Educativo, como consecuencia de haber participado en anteriores procesos de oposición convocados por el MINEDUC ha obtenido nombramiento, deberá optar por tomar posesión en el puesto en el que fue nombrado o acogerse al procedimiento de traslado de los docentes de las Escuelas de Autogestión contratados por los COEDUCAS, al renglón presupuestario 011 "Personal Permanente". En cualquier caso el interesado deberá acompañar expresión escrita en tal sentido, junto al expediente que entregará al personal de la respectiva Dirección Departamental de Educación. Si se establece la participación del docente en ambos procesos, y no consta su elección por uno u otro, el MINEDUC dará prioridad al expediente relacionado con la Escuela de Autogestión Comunitaria;
 - e) Los maestros que tengan un puesto oficial dentro de este Ministerio, sólo podrán optar a nombramiento conforme lo dispuesto en el Acuerdo Gubernativo 147-2008, después de haber iniciado y concluido las diligencias de solicitud de puesto adicional, conforme las convocatorias que para el efecto se emitan;
 - f) Los maestros que presten servicios docentes en el Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo -PRONADE-, que hayan sido despedidos por este Ministerio con anterioridad, deberán presentar la rehabilitación correspondiente, que para el efecto emite la Oficina Nacional de Servicio Civil;
 - g) Las Direcciones Departamentales de Educación deberán trasladar las respectivas propuestas de nombramiento a la Dirección de Recursos Humanos, a más tardar el 15 de agosto de 2008. El incumplimiento de dicho plazo será sancionado conforme a la ley.

Artículo 7º.- Los casos no previstos en el presente instructivo, serán resueltos por cada Dirección Departamental de Educación, previa consulta escrita con la Dirección de Recursos Humanos del Ministerio de Educación.

Artículo 8º.- Las inconformidades que puedan generarse en cuanto al procedimiento de inclusión dentro de la nómina de maestros beneficiados, serán atendidas y resueltas por la Dirección General de Participación Comunitaria y Servicios de Apoyo -DIGEPSA-, en coordinación con los Comités Educativos -COEDUCAS-, quienes los han seleccionado.

Guatemala, C. A.

Artículo 9º.- El presente Acuerdo entra en vigor inmediatamente debiendo publicarse en el Diario de Centro América.

COMUNIQUESE



ANA FRANCISCA DEL ROSARIO ORDÓNEZ MEDA DE MOLINA

Héctor Arnoldo Escobedo Salazar
Viceministro de Educación



Anexo 5. Testimonios y notas de prensa del proceso de negociación de docentes de PRONADE con autoridades del MINEDUC para diseñar convocatoria especial a plazas permanentes (renglón 011)

El proceso para lograr la incorporación de los docentes del PRONADE a plazas permanentes en el sector público tuvo varios momentos álgidos, pero confluyó en una negociación. El resultado fue favorable para este colectivo, cuestión inédita en el campo del Magisterio de Educación Primaria. También fue inusual la negociación final, duró menos de 24 horas. En este anexo se presentan dos testimonios de quienes participaron en este acontecimiento, así como algunas notas de prensa sobre las movilizaciones previas. Estas fuentes permiten una aproximación etnográfica a los hechos.

- Testimonio de Juan Ramiro Sierra, abogado asesor del colectivo de docentes de PRONADE. Entrevista 35C. 20 de enero de 2017. Cobán, Alta Verapaz.

La mañana: confrontación inicial

“A nosotros nos citaron al Ministerio de Educación. Llegamos a las 7:30 de la mañana, entramos alrededor de las 8:30 y como a eso de las 9 la ministra se sentó con nosotros. Ella tenía el discurso de que no estaba pidiendo que se tocaran los fondos y que el proceso de PRONADE seguía. Pero no sabía que el diputado Manuel Baldizón nos había entregado las notas en donde estaba pidiendo el traslado presupuestario de los fondos. Yo que soy demasiado necio saco las cartas y se las doy a su asesor, y les dije:

-Sólo quisiera que la señora ministra no nos dijera mentiras en el proceso de negociación.

La ministra se puso pálida y su primera reacción fue descalificarme:

-Muchachos, mala asesoría traen, su abogado vino a pelear.

Lo que ella no sabía es que yo había llegado a pelear por los intereses de los maestros que me habían contratado, no iba a permitir que los trataran de oprimir o que los trataran de ignorantes que no tenían la capacidad de pelear por una plaza”

Medio día: acuerdo de inicio de la negociación

“Alrededor de medio día teníamos un acuerdo primario. Íbamos a redactar las reformas al acuerdo ministerial que regula el proceso de oposición. El contenido de los expedientes y cómo se califican se modifica en casi cada convocatoria, [el acuerdo ministerial] delinea los rubros que van a calificarse, pero cuando se hace una [convocatoria] se establece cuánto va a valer cada documento que se presente.”

La noche: acuerdo final y resultados

“Bastante entrada la noche se logró el acuerdo final, como a las 11. También se firmó un compromiso de no agresión que implicaba que ninguno de los maestros iba a ser sancionado por haber participado en el proceso de incorporación. No obstante, fue sancionado el máximo líder del movimiento, le pusieron 30 días sin goce de salario como sanción. Él tenía una enemistad con la directora de recursos humanos de Cobán* del Ministerio de Educación, la licenciada María del Carmen Wholers. Una enemistad de años atrás, antes de que los dos formaran parte del Ministerio, y ella aprovechó esa coyuntura para que lo sancionaran”

*Cabecera departamental de Alta Verapaz

- Testimonio de Mario L. Dirigente y representante departamental de docentes de PRONADE. Entrevista 46B. 3 de noviembre de 2016. Coatepeque, Quetzaltenango.

Paro y convocatoria a negociar...

“Se paralizó el país en un día, eso al sector empresarial le afectó y se puso a temblar porque lamentablemente el CACIF* tiembla cuando hay movimientos de maestros. Eso hizo que nos llamaran a una reunión de emergencia a Guatemala**, al despacho ministerial, porque querían negociar con nosotros.”

“Allí estuvimos la primera semana de diciembre. Íbamos todos, pero con miedo porque ya empezaban las amenazas de que si no dejábamos ese movimiento nos iban a matar. Saber de dónde venían las amenazas, tal vez de los mismos maestros porque unos nos llamaban para que no fuéramos a dar nuestro brazo a torcer***, que no negociáramos y que fuera la presupuestada directamente.”

El encuentro con la Ministra de Educación y la negociación...

“Vino la ministra y nos dijo:

-Bueno señores, la presupuestada en forma directa no se puede dar, tiene que ser por medio de convocatoria.

Yo era de los delegados que podían hablar, nada más éramos tres delegados que teníamos derecho de hablar en esa mesa de diálogo, y le dije:

-Señora, otra vez lo mismo

La ministra contestó:

-No, no se puede. Pero les traigo otra propuesta. Busquemos cómo modificar los aspectos a calificar de la convocatoria de ustedes, veamos cómo se puede manipular a beneficio de ustedes esos criterios de evaluación.

Entonces empezamos a analizar todos los criterios que estaban en la convocatoria y hacerlos a favor de nosotros. Todos los criterios de aspectos a calificar se modificaron.”

Las tensiones internas del colectivo...

“Esa reunión empezó a las 8 de la mañana. Eran las 10:30 de la noche y nosotros todavía dentro del Ministerio de Educación, negociando todo. Salimos como a las 11:30 de la noche, contentos por todo lo que habíamos avanzado, cuando de la nada nos cae la multitud de gente. Hubo fuga de información. Nos rodearon y empezaron a tratarnos de traidores. Nos dijeron que habíamos vendido el proyecto, que nosotros ya llevábamos nuestro nombramiento bajo el brazo y que los habíamos traicionado. Hubo un intento de querernos quemar en ese momento. Yo estaba asustado.”

“Era gente de Alta Verapaz, Quiché y prácticamente todo occidente. Habíamos logrado algo, pero la gente no entendía. En ese momento, esa multitud de gente no entendía razones. Como pudimos les hablamos a los representantes de esos departamentos para que les explicaran, porque si estaba la gente enardecida creyendo que nosotros los habíamos traicionado.”

“En un momento todos corrimos y a esa gente la perdimos. Nos fuimos a IGER**** porque ahí nos daban donde dormir y nuestra comida. Nuestra misión era bajar al otro día, convocar a nuestros maestros a asambleas e informarles de todos los beneficios que íbamos a recibir. Así se hizo, convoqué a mis maestros en Xela*****. No querían, pero fueron entrando en razón.”

*Comité Coordinador de Asociaciones Agrícolas, Comerciales, Industriales y Financieras

**Capital del país

***Ceder

****Instituto Guatemalteco de Educación Radiofónica

*****Quetzaltenango

- Notas de prensa sobre movilización de docentes de PRONADE

Desaparición de PRONADE limitará participación de padres en educación

Por CERIGUA

24 de marzo de 2008

La inminente contratación por parte del Ministerio de Educación (**MINEDUC**), de al menos 14 mil maestros que forman parte del Programa Nacional de Autogestión Educativa (**PRONADE**), limitará la participación de los padres de familia en la evaluación y contratación de los docentes en sus comunidades.

Uno de los principales cambios que se prevén con la adjudicación de plazas fijas será la supervisión de los maestros, anteriormente hecha por los padres de familia; la cartera de Educación será la encargada de controlar su desempeño, una tarea que nunca ha logrado realizar con eficiencia, señaló una publicación local.

Ana Ordóñez de Molina, ministra de educación, aseguró que aunque el PRONADE contribuyó a ampliar la cobertura en educación no hizo lo mismo con la calidad; por tal razón la supervisión de la calidad educativa no la puede descargar el Ministerio en los padres, aseveró.

Arabella Castro de Paiz, quien fungió como ministra de Educación en la administración del presidente Álvaro Arzú, declaró que dicho ministerio no tiene la capacidad para evaluar a los profesores en las escuelas; el hecho de que los padres de familia por medio del PRONADE se involucraran en la supervisión de maestros era un ejemplo de desarrollo comunitario, expresó.

La pedagoga Regina Caffaro de Moreno, quien fuera directora de PRONADE hasta enero de este año y renunciara por no estar de acuerdo con los cambios en dicho programa, opinó que el gobierno tiene que reconsiderar la promesa de campaña pues medio millón de niños serían afectados con esta medida.

La educadora afirmó que es necesario mejorar las condicionales laborales de los maestros del PRONADE y pagarles puntualmente, pues muchos de ellos reciben su sueldo con tres meses de atraso; sin embargo, habría que buscar otros mecanismos para que los padres no pierdan el control, ya que la cartera educativa no tiene la capacidad de evaluar el desempeño de los docentes, agregó.

Por su parte, los padres de familia están consternados por el cambio, como Gloria Macal, tesorera del Comité de Autogestión, del caserío Puente Colgante, El Progreso; Macal explicó que gestionaron la construcción de la escuela en dicho caserío con la ayuda del alcalde y el PRONADE y que no es justo que ahora ésta pase a ser parte del sistema regular de educación.

El PRONADE nació en 1993 como alternativa para comunidades donde no había escuelas y los padres se organizaron para administrar los recursos y contratar maestros; actualmente 4 mil 769 comunidades son atendidas por este programa, en 21 departamentos, sobre todo en área rurales y de difícil acceso, según la publicación.

Tomado de: <http://cerigua.blogspot.mx/2008/03/desaparicin-de-pronade-limitar.html>

Maestros del Pronade continuarán protestas

Por Diario de Centroamérica
29 de octubre de 2008

Los maestros del Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Pronade) continuarán hoy con las manifestaciones debido a que ayer no encontraron respuesta a las peticiones hechas ante diputados del Congreso de la República, en torno a su traslado al renglón O11.

Los docentes se reunieron con el presidente del Congreso, Arístides Crespo y los diputados Roberto Alejos y José Villatoro, a quienes les hicieron los planteamientos, en presencia de Gustavo Tavín, representante de la Procuraduría de los Derechos Humanos (PDH).

Ambas partes coincidieron en cuanto a la necesidad de reunirse con la ministra de Educación, Ana Ordóñez de Molina, por lo que se programó el encuentro para el próximo lunes a las 11:00 horas, en la sede del Congreso.

El auxiliar de la PDH, recomendó a los maestros continuar su lucha de forma pacífica y aliarse con otros sectores, entre otros, la Iglesia católica, a través del Cardenal Rodolfo Quezada y la Universidad de San Carlos de Guatemala, por medio del Rector Magnífico, Estuardo Gálvez.

Nery Itzep, líder del magisterio, en Alta Verapaz, afirmó que estaba cansado de “ir del tingo al tango”, y que deseaba una respuesta concreta, la cual, lamentablemente no había encontrado ayer tarde, por lo que hoy continuarán con las protestas.

Tomado de: <http://www.deguate.com/artman/publish/noticias-guatemala/maestros-del-pronade-continuaran-protestas.shtml>

Los maestros quieren reivindicar 13 años de su labor en Pronade

Por La Hora

3 de noviembre de 2008

La controversia entre el Mineduc y los docentes del Pronade ha rebasado las líneas de lo que unos consideran marco legal y otros una realidad no cumplida, para poner a funcionar las 14,667 plazas nuevas para el magisterio.

Los señalamientos entre diputados y las autoridades ministeriales, por la supuesta responsabilidad del incumplimiento a los maestros, también ha dejado confusión debido a que ambos se responsabilizan por la falta de cumplimiento este año o si lo planificado era hasta 2009.

La inconformidad causó ya contratiempos a la libre locomoción de miles de personas en la mayor parte del país, donde con manifestaciones y bloqueos hubo apoyo para aquellos grupos de mentores que se lanzaron a las calles en la capital, la semana pasada.

Reclaman derechos

Bárbara López, líder del grupo que se apostó frente al Organismo Legislativo, insiste en que las autoridades no pueden dejar tirado los esfuerzos de los maestros que hace trece años proyectaron sus esfuerzos, al haber dado vida al programa educativo que inició bajo árboles y galeras con esfuerzos de los coeducas.

Además, han venido alegando la discrecionalidad que las autoridades de Educación tienen con la colocación de los educadores en las escuelas donde ellos decidan, y, no de acuerdo a las necesidades por razón de distancia y seguridad de los maestros. También han rechazado el renglón 021, porque sólo se ha implementado de enero a octubre con el salario permanente de Q2,086.00 sin haber tenido la esperanza del escalafón magisterial.

Jorge Villatoro, presidente de la comisión de Educación, del Congreso, ha sido claro en sus declaraciones que aquellos maestros que aspiran a una plaza para pasar del renglón 021 al renglón 011, deben pasar el tamiz o selección por oposición, como requisito básico para conseguir su traslado.

PDH y su informe

Sergio Morales, Procurador de los Derechos Humanos -PDH-, durante su último informe que elaboró con datos hacia el 31 de julio pasado, resaltaba que en general con los salarios que devengan los maestros tienen dificultad para cubrir la canasta básica familiar, que a junio 2008 se situaba en Q3,422.32

El magistrado de conciencia lamentaba el freno que ha sufrido la implementación de la reforma educativa contenida en los Acuerdos de Paz, de la que forma parte la atención a los maestros del Programa de Autogestión Educativa -Pronade-, "su implementación ha encontrado obstáculos que van desde los impedimentos financieros hasta los desencuentros políticos sectoriales de las partes implicadas", resaltaba en su informe.

DESVENTAJA

Los maestros del Pronade que laboran en más de 4600 escuelas del país, dicen que han visto alejadas sus posibilidades de crecimiento dentro del rango magisterial y en incrementos salariales por años de servicio, según la tabla del escalafón magisterial de nivel preprimario y primario, divulgada por el PDH.

Clase A, Q2,086.00 más Q166.00 total Q2,252.00; Clase B (4 a 8 años) Q2,086.00 más escalafón de Q522.00 total Q2,816.00; Clase C (9 a 12 años) Q2,086.00 más Q1,043.00 total Q3,379.00; Clase D (13 a 16 años) Q2,086.00 más Q1,565.00 total Q3,943.00; clase E (17 a 20 años) Q2,086.00 más Q2,086.00 total Q4,505.00 y clase F (21 a 24 años) Q2,086.00 más escalafón de Q2,608.00, total Q5,069.00 mensuales.

El Ministerio de Educación anunció el adelanto de la convocatoria para que los maestros inicien el trámite por oposición a partir del 25 de este mes.

Tomado de: <http://lahora.gt/hemeroteca-lh/los-maestros-quieren-reivindicar-13-anos-de-su-labor-en->

GUATEMALA: La lucha de los maestros del PRONADE

Por FAROS

30 de noviembre de 2008

Los representantes de los 14 mil 885 maestros que pertenecen al programa de Pronade, se reunieron y exigieron el 29 de octubre del presente año, a los diputados del Congreso asignar los fondos para sean presupuestados al renglón 011, el próximo año. Esto después que el Pronade fuera cancelado por las actuales autoridades de educación, y el congreso modificara el artículo 47 de la Ley de Ingresos y Egresos del Estado, que permitía los recursos (Q 300 millones) para su traslado automático al renglón de maestros presupuestados con todas las prestaciones de ley y gozando del escalafón. Aunque el proceso queda en manos del Ministerio de Educación, los diputados explicaron que modificaron el artículo 47 porque Ana de Molina, Ministra de Educación, se lo solicitó a la comisión de finanzas desde el 5 de mayo último.

Al ser rechazado y desconocido por los maestros del PRONADE, el mal llamado líder de Asociación Nacional del Magisterio Joviel Acevedo y su asesor legal Enrique Torres, con actitud prepotente, amenazaron a los docentes de Pronade de que si no se unen a esa organización, no podrán llegar a ningún acuerdo con el Ministerio de Educación.

Las jornadas de movilización de los maestros, tanto en el interior, como en la capital, comenzaron el 28 de octubre en la Plaza de la Constitución, donde unos mil de ellos iniciaron una marcha, que concluyó frente al Palacio Legislativo. Bárbara López, quien participó en la reunión, les informó que fueron engañados y usados para el manoseo de los Q 300 millones. Algunos especulan que fueron o serán desviados para el programa de Cohesión Social, dirigido por Sandra de Colom esposa del presidente.

Estas protestas y exigencias de los docentes, son el resultado del ofrecimiento que hizo Colom el 27 de agosto de 2007, cuando era candidato a la presidencia. La ministra de educación en el mes de agosto les pidió papelería para incluirlos en el renglón 0-11 y los obligó a renunciar a sus plazas en el Pronade.

Después de una semana de bloqueos y marchas en todo el país, los maestros lograron un acuerdo para que sean incluidos en el concurso de oposición, convocado para el próximo 25 de noviembre, al que deben someterse los docentes antes de ser contratados en el renglón 0-21 de aquella cartera.

La ministra de educación Ana de Molina, ofreció flexibilizar los factores de antigüedad, autogestión y ruralidad, para facilitar la evaluación de los profesores de Pronade. En la última reunión, que se llevó a cabo el 7 noviembre, quedaron establecidos los criterios a evaluar.

El 25 de noviembre el Mineduc lanzará la primera convocatoria para la firma de contratos que inicia entre el 5 y 19 de diciembre. El gobierno espera que todos los maestros de Pronade cumplan con el concurso de oposición. Para abril del 2009 se tiene previsto el traslado de los docentes al renglón 0-11. De acuerdo con el consenso alcanzado, los profesores ingresarán en el sistema oficial en la clase A.

Nery Barrientos, vocero de los educadores, refirió: “presentamos la propuesta a nuestras bases, y la mayoría aceptó. Vamos a participar en los concursos de oposición y esperamos que nuestros contratados en el renglón 0-11 estén listos en el 2009”. En la reunión se finalizará la redacción del acuerdo gubernativo que deben firmar con Álvaro Colom y que permitirá modificar los criterios de evaluación. Los docentes que califiquen gozarán de prestaciones como jubilación, aguinaldo y bono 14, y se incorporarán al escalón básico.

Nosotros marxistas-leninistas militantes del **Círculo Socialista Revolucionario (CSR)** esperamos que se cumplan las promesas de los funcionarios, que cedieron a las justas reivindicaciones, económicas y políticas, de los maestros pertenecientes en su mayoría a las capas y grupos medios empobrecidos y explotados por el capital nacional y extranjero. Animamos a los maestros del Pronade a fortalecer su propia organización sindical, independiente de la camarilla corrupta de Joviel Acevedo.

A la vez es uno de los tantos caminos, de la clase obrera de la ciudad y el campo, para poder alcanzar el poder político que necesita, para hacer una verdadera y real transformación en la educación nacional gratuita, para todos nuestros jóvenes y niños, creando a la vez las condiciones materiales básicas para la futura transformación educativa científica proletaria y campesina pobre.

Proletarios de todos los países, uníos

Tomado de: <http://www.elsoca.org/index.php/americacentral/guatemala/347-guatemala-la-lucha-de-los-maestros-del-pronade>



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Acuérdase las siguientes reformas al Acuerdo Ministerial 704 de fecha 25 de mayo de 2005.

ACUERDO MINISTERIAL No. 2544-2009

Guatemala, 20 de noviembre del 2009

EL MINISTRO DE EDUCACION

CONSIDERANDO:

Que el Acuerdo Ministerial número 704 de fecha 25 de mayo de 2005 y sus reformas regula las normas de aplicación en el proceso de oposición para el otorgamiento de nombramientos de personal docente del sector oficial en los niveles de educación preprimaria y primaria, tanto para maestros de grado como para maestros de las modalidades educativas, inclusive los asignados por períodos y partidas presupuestarias, y, que dentro de dichas normas se establecen los punteos que se asignan a los criterios de evaluación que determina el Acuerdo Gubernativo 193-96 de fecha 6 de junio de 1996 y sus reformas, punteos que deben ser objeto de revisión para mantenerlos actualizados a la realidad educativa del país, a efecto de reconocer con ellos en justa medida los méritos que son importantes de considerar para el otorgamiento de los nombramientos respectivos y de esa manera promover la superación económica, social y cultural del magisterio, como lo requiere el artículo 78 de la Constitución Política de la República de Guatemala.

CONSIDERANDO:

Que actualmente existen maestros que prestan sus servicios docentes al Ministerio de Educación a través del renglón presupuestario 021, prolongándose por varios años este tipo de contratación, sin gozar del beneficio de un puesto docente permanente; razón por la cual se hace necesario reformar el Acuerdo Ministerial 704 de fecha 25 de mayo del año 2005, con el objeto de incorporar a los docentes que laboran bajo el renglón presupuestario 021 al renglón presupuestario 011, a través de su participación en el proceso de oposición. La reforma a que se refiere este Acuerdo Ministerial atiende a esa situación especial, pero dentro del marco general de un sistema de selección y nombramiento del personal docente que en la práctica ha demostrado ser idóneo, por lo que debe tratarse de aplicarlo sin más modificaciones que las que sean indispensables.

POR TANTO:

En ejercicio de las funciones que le confieren los artículos 194 incisos a) y f) de la Constitución Política de la República de Guatemala; 27 inciso m) de la Ley del Organismo Ejecutivo; 10 de la Ley de Educación Nacional; 16 del Decreto 1485 del Congreso de la República; 13 del Acuerdo Gubernativo 193-96 y sus reformas.

ACUERDA:

Las siguientes reformas al Acuerdo Ministerial 704 de fecha 25 de mayo de 2005.

Artículo 1. Se reforma el inciso h) del numeral romano II del Artículo 4 el cual queda así:

n) Trasladar a la Dirección Departamental de Educación, el o los expedientes de los maestros que hayan resultado ganadores a nivel municipal de los puestos docentes nuevos en el proceso de oposición correspondiente, para que dicha Dirección elabore las propuestas de nombramiento respectivas."

Artículo 2. Se reforman los incisos g) y h), del numeral romano III del Artículo 4 los cuales quedan así:

"g) Trasladar al Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, las fotocopias confrontadas de las actas en donde se consigne el listado de docentes participantes a nivel municipal, así como los expedientes de los ganadores. Dicho Jurado en co-responsabilidad con la Dirección Departamental de Educación tendrán a su cargo el registro, control y resguardo de los expedientes recibidos.

h) Devolver a solicitud de los interesados, los expedientes de los docentes que no resultaron ganadores, previa divulgación del listado correspondiente por medio de carteles colocados en las sedes de las Supervisiones Educativas. La devolución deberá hacerse dentro de los tres meses después de la última fecha que marca el cronograma establecido para cada convocatoria. Si transcurrido dicho plazo, no se presenta solicitud de devolución, por parte de los interesados, el Jurado Municipal de Oposición respectivo, procederá a su incineración, dejando constancia de la identificación de los expedientes incinerados. De lo actuado en cada caso el Jurado Municipal de Oposición, elaborará el conocimiento en el libro respectivo."

Artículo 3. Se reforma el inciso d) del Artículo 7 el cual queda así:

"d) El Jurado Municipal de Oposición deberá publicar en su respectiva jurisdicción, la convocatoria correspondiente, indicando con precisión los puestos que saldrán a oposición a nivel municipal, así como la ubicación del lugar, fechas y horario de recepción de expedientes. Preferentemente la convocatoria deberá hacerse a través de los medios de comunicación local y en forma escrita en las dependencias del Ministerio de Educación, establecimientos oficiales, alcaldías municipales y otras instituciones que colaboren para el efecto."

Artículo 4. Se reforma el inciso b) del Artículo 10 el cual queda así:

"b) Fotocopia legible de la cédula de vecindad o Documento Personal de Identificación. En el caso de los menores de edad deberán presentar certificación de su partida de Nacimiento."

Artículo 5. Se reforma el Artículo 13 el cual queda así:

"Artículo 13. DOCUMENTOS OBJETO DE CALIFICACIÓN. El otorgamiento de punteos de cada uno de los documentos objeto de calificación que conforman el expediente, se determinará de acuerdo a los criterios de oposición a que se refiere el Acuerdo Gubernativo número 193-96 y sus reformas, y de acuerdo a los indicadores y ponderaciones establecidas en los instrumentos técnicos de calificación del proceso de oposición, aprobados mediante Resolución Ministerial.

Lo indicado para calificar los Criterios A. Antigüedad en el Servicio, Criterio B. Residencia, Criterio E. Bienestar Magisterial y Criterio F. Prueba Diagnóstica, deben ser presentados en original, salvo las excepciones específicamente establecidas en este Acuerdo. Las fotocopias a las cuales se refiere el criterio C. Actualización Docente y Capacitación, deben ser confrontadas con su original por Supervisor Educativo o la persona que la Dirección Departamental de Educación respectiva nombre para el efecto según resolución correspondiente, o legalizadas por notario en ejercicio. De no presentarse los documentos como se indica, los mismos no tendrán validez, en consecuencia no serán objeto de calificación.

a.- **Criterio A. Antigüedad en el Servicio:** Tiene una calificación de 0 a 16 puntos. Se refiere a los años de servicio docente prestados tanto en el área rural como en el área urbana. Se considera por año de servicio docente el periodo lectivo de cada ciclo escolar efectivamente laborado en los niveles de Educación Preprimaria o Primaria, posterior a la fecha de graduación, aplicando la escala que determine el Instrumento Técnico de Calificación correspondiente. El tiempo de servicio en el caso de los docentes que ya se encuentren laborando en el sector oficial, se computará a partir de la primera toma de posesión al último día de servicio docente efectivo que conste en la certificación. Para efectos de calificación de tiempo de servicio, en el caso de los maestros que hayan laborado bajo el renglón presupuestario 021 que acumulen 10 meses de trabajo efectivo en diferentes ciclos escolares, acreditan un período lectivo, por lo que se deben sumar todos los meses laborados y la cantidad total debe dividirse dentro de 10 y el resultado obtenido corresponde al número de períodos lectivos laborados. El tiempo de servicio debe actualizarse con el objeto de acreditar el mayor tiempo posible, caso contrario sólo se tomará en cuenta el tiempo acreditado; el cual se determina de la siguiente forma:

- a.1 Maestro/a que ha laborado en el sector oficial, presupuestado, interino o por contrato en el Ministerio de Educación con funciones docentes, debe presentar Certificación de Tiempo de Servicio extendida por la Dirección de Recursos Humanos o Dirección Departamental de Educación correspondiente, con nombre, cargo firma y sello del Jefe de la sección que la emite. En el caso de los maestros que hayan laborado bajo el renglón presupuestario 021, también pueden acreditar tiempo de servicio y área laborada, con fotocopia de los contratos 021 suscritos y de las actas de inicio y cierre de labores; dichos documentos debidamente confrontados por Supervisor Educativo o la persona que la Dirección Departamental de Educación respectiva nombre para el efecto según resolución correspondiente.
- a.2 Maestro/a que ha laborado en el sector privado, colegios, fincas, cooperativas, ONG's, contrato municipal, FONAPAZ, otros, deberá presentar certificación detallada de tiempo de servicio, extendida por la Junta Calificadora de Personal o Dirección Departamental de Educación correspondiente, con nombre, cargo, firma y sello de quien la emite.
- a.3 Maestro/a que ha laborado en ambos sectores (oficial y privado), deberá presentar las dos certificaciones señaladas en los subincisos que preceden, es decir, la Certificación de Tiempo de Servicio en original extendida por la Dirección de Recursos Humanos o Dirección Departamental de Educación correspondiente y la Certificación de Tiempo de Servicio en original extendida por la Junta Calificadora de Personal o Dirección Departamental de Educación. Ambas certificaciones con el nombre, cargo, firma y sello de quien la emite. En el caso de los maestros que hayan laborado en ambos sectores, es decir, en el sector privado y en el sector oficial bajo el renglón presupuestario 021, también pueden acreditar tiempo de servicio con la Certificación de Tiempo de Servicio en original extendida por la Junta Calificadora de Personal o Dirección Departamental de Educación y con fotocopia de los contratos 021 suscritos y de las actas de inicio y cierre de labores respectivamente. Dichos documentos debidamente confrontados por Supervisor Educativo o la persona que la Dirección Departamental de Educación respectiva nombre para el efecto según resolución.
- a.4 Maestro/a que estuvo presupuestado en la Dirección de Socio Educativo Rural y con funciones docentes, el tiempo de servicio será considerado como efectuado en el área rural.

b.- **Criterio B. Residencia:** Tiene una calificación de 0 a 10 puntos. Se califica de acuerdo a la constancia que indique la residencia exacta del maestro con su núcleo familiar, con nombre y edad del cónyuge, hijos y padres en su caso; extendida por el Alcalde Municipal respectivo o funcionario en quien éste delegue tal responsabilidad, anotando el nombre y cargo de quien la extiende con sello y firma respectiva. Si la constancia de residencia presenta irregularidades, el Jurado Municipal de Oposición lo hará constar en el apartado de observaciones del instrumento técnico de calificación para que el Jurado Auxillar Departamental de Oposición efectúe el análisis e investigación correspondiente.

c.- **Criterio C. Actualización Docente y Capacitación:** Tiene una calificación de 0 a 14 puntos. Se refiere a la actualización en servicio docente y capacitación de formación general del maestro. Se determina el punteo a otorgar mediante la presentación de los documentos enumerados a continuación, tomando en cuenta lo establecido en el segundo párrafo del presente artículo (Documentos objeto de calificación).

c.1 Fotocopia legible del título universitario en el grado académico de Licenciatura o acta de graduación conteniendo nombre, cargo, firma y sello de quien la emite.

c.2 Fotocopia legible de título de Profesor de Enseñanza Media o Técnico Universitario o en su defecto fotocopia del acta de graduación; ambos documentos deben contener nombre, cargo, firma y sello de quien la emite.

c.3 Los cursos universitarios se acreditarán con fotocopia legible de certificación de estudios universitarios conteniendo el nombre de cada curso aprobado, punteo obtenido, nombre, cargo, firma y sello de quien la emite. Para acreditar capacitaciones deberá presentarse fotocopia legible de constancia o diploma de formación y capacitación impartida o recibida, participación en seminarios, cursos, cursillos, talleres, congresos, círculos de calidad, etc. a partir de la fecha de graduación; exceptuándose los referentes a aspectos teológicos y de colaboración. Dichas constancias deben contener la temática, el nombre del maestro, fecha de emisión, nombre, cargo y sello del representante de la institución otorgante. En los casos de las constancias que acreditan el listado de temáticas desarrolladas en diferentes fechas durante un ciclo escolar, únicamente se calificará una temática por día con duración mínima de 4 horas.

c.4 Fotocopia legible de diploma que acredite conocimientos básicos para el manejo de computadoras, con nombre, firma y sello de quien representa a la institución que la emite. La obtención del diploma como programador o técnico en computación en cualquier especialidad acreditará el punteo total del aspecto.

d.- **Criterio D. Méritos de Servicio:** Tiene una calificación de 0 a 50 puntos. Se refiere al servicio docente prestado en el Ministerio de Educación bajo el renglón presupuestario 021, así como a la defensa de la Educación Pública y participación en actividades de desarrollo social, cultural, lingüístico o deportivo en la comunidad. Se determina el punteo a otorgar mediante la presentación de los documentos enumerados a continuación.

d.1 Maestro que laboró en el Ministerio de Educación bajo el renglón presupuestario 021. Para el efecto se tomarán en cuenta única y exclusivamente a los docentes que trabajaron bajo el renglón presupuestario

021 que cumplan con las siguientes condiciones: I. Que actualmente no se encuentren prestando servicios docentes bajo el renglón presupuestario 011; II. En el caso de los docentes que apliquen a la acción de reingreso, se tomarán en cuenta siempre y cuando no hayan sido destituidos por faltas al servicio; III. Que acrediten haber laborado en el Ministerio de Educación bajo el renglón presupuestario 021 en los años 2008 y 2009; y IV. Que apliquen a los puestos docentes que salgan a oposición en el municipio donde se encuentren laborando en el presente año. Este indicador se acredita con la presentación de Certificación de Tiempo de Servicio extendida por la Dirección de Recursos Humanos o Dirección Departamental de Educación correspondiente, con nombre, cargo firma y sello del Jefe de la dependencia que la emite, o en su defecto fotocopia de los contratos 021 suscritos y actas de inicio y cierre de labores; dichos documentos debidamente confrontados por Supervisor Educativo o la persona que la Dirección Departamental de Educación respectiva nombre para el efecto según resolución correspondiente.

d.2 **Maestro que laboró o labora en el Ministerio de Educación bajo los renglones presupuestarios 011 ó 021 que demuestre haber defendido la educación pública, haya participado en actividades de desarrollo social, cultural, lingüístico o deportivo en la comunidad.** Este indicador se acredita con la presentación de la Constancia en original que acredite la participación del docente, extendida por el Director del Establecimiento Educativo en donde se han desarrollado las referidas actividades y el docente ha prestado sus servicios o en su defecto por el Supervisor Educativo jurisdiccional. En los casos de los docentes que laboraron ejerciendo las funciones de Director, la constancia deberá ser extendida por el Supervisor Educativo. Para el efecto el Ministerio de Educación elaborará el formato respectivo. El puntaje en este criterio se otorgará por acreditar cualquiera de los aspectos señalados anteriormente.

e.- **Criterio E. Bienestar Magisterial:** Tiene una calificación de 0 a 10 puntos. Se refiere a los aspectos vinculados a problemas de salud y desintegración familiar. Se determina el puntaje a otorgar mediante presentación de los documentos enumerados a continuación:

e.1 **Problemas de salud.** Certificación extendida por el médico tratante de la institución pública correspondiente: IGSS, Hospital Nacional, o Centro de Salud, conteniendo nombre completo, cargo, firma, sello y número de colegiado. En los municipios que tiene cobertura el IGSS, solamente se toma como válida la certificación de esa institución. Debe indicar la gravedad del paciente, así como duración del tratamiento. Se toma en cuenta únicamente, los casos de salud que se refieran a discapacidad física, problemas bronquiales, cardíacos y otros crónicos derivados del clima, razonándose la solicitud del cambio de área geográfica como principal factor para el bienestar del maestro al realizar la acción de traslado. La certificación debe de contener el Visto Bueno del Jefe de la Unidad o Director de la institución pública correspondiente según sea el caso. Las certificaciones extendidas por médicos particulares no son válidas para el otorgamiento del puntaje.

e.2 **Desintegración familiar.** Constancia en original extendida por el alcalde municipal o su representante indicando nombre completo cargo, firma y sello del mismo. La constancia la extiende la autoridad municipal de donde reside el maestro con su núcleo familiar, indicando nombres completos, parentesco, edad de las cargas familiares y dirección exacta del inmueble objeto de

residencia. Se considera desintegración familiar cuando el maestro se ausenta de su hogar donde convive con su cónyuge e hijos, toda la semana por motivo de trabajo y en casos especiales del maestro soltero que vive con sus padres y tiene bajo su responsabilidad el sostenimiento completo de los mismos, debidamente comprobado, indicando el nombre y la edad de hijos y padres, según sea el caso.

- f.- **Criterio F. Prueba Diagnóstica:** Tiene una calificación de 10 puntos. Aplicable únicamente para las acciones de primer ingreso, reingreso y puesto docente adicional. Para el efecto debe presentarse constancia original con el resultado de la última evaluación diagnóstica vigente, sustentada por el maestro, con nombre, firma y sello respectivo, extendida por la institución que el Ministerio de Educación designe para el efecto. También se aceptará como válida la constancia con el resultado de la última evaluación diagnóstica vigente que el maestro imprima directamente de la página electrónica del Ministerio de Educación. En ambos casos el Jurado de Oposición correspondiente deberá corroborar en la base de datos de este Ministerio la autenticidad de la misma; para confirmar el punteo otorgado por el Jurado Municipal de Oposición en la fase de calificación de expedientes. Sustentar la prueba diagnóstica es requisito indispensable para presentar solicitud a un puesto docente. La vigencia de la prueba será determinada por el procedimiento que para el efecto establezca este Ministerio.
- g.- Los documentos de acreditación general y de acreditación en casos específicos, a que se refieren los artículos 10 y 12 de este Acuerdo, según corresponda, son indispensables para aplicar al proceso de oposición, salvo que para casos concretos el Despacho Ministerial disponga lo contrario a través de un Acuerdo o Resolución Ministerial.
- h.- Todos los expedientes recibidos deben resguardarse en la sede de cada Jurado Municipal de Oposición en lugar seguro, siendo prohibido sustraer expedientes después de su ingreso. Al finalizar el proceso de notificación los expedientes de los docentes ganadores deben ser trasladados al Jurado Auxiliar Departamental de Oposición correspondiente, acompañados de fotocopia confrontada o certificación del acta que indique los puestos docentes en convocatoria y el otorgamiento de punteos, faccionada por cada nivel educativo, para su resguardo y confirmación de los ganadores, bajo la observancia de los demás integrantes del Jurado Municipal de Oposición, quienes deberán denunciar cualquier situación anómala. Los expedientes que no quedaron en el listado de ganadores podrán ser solicitados por los interesados un mes después de la notificación y hasta cuatro meses después de la misma, en la sede del Jurado Municipal de Oposición o con el responsable de su custodia. Finalizado el período antes indicado, los expedientes, previo inventario de los mismos y con autorización de la Dirección Departamental de Educación se incinerarán incluyendo los de convocatorias anteriores que a la fecha en la cual entre en vigencia el presente acuerdo no han sido retirados.
- i.- Los documentos que hayan sido ingresados en convocatorias anteriores, no podrán formar parte de un nuevo expediente, toda vez que cuentan con foliación anterior, tomando en cuenta que todo expediente debe presentarse sin borrones, tachones o manchones.

- j.- Cuando los documentos emitidos por las dependencias del Ministerio de Educación contengan errores de información (exceptuándose el nombre correcto de la persona a favor de quien se emite el documento), el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición o el Jurado Nacional de Oposición, según sea el caso, tienen la facultad de consultar a la entidad emisora sobre la aclaración del posible error cometido; y si procede la rectificación o aclaración, esta será asumida por la dependencia emisora.
- k.- Al momento de ingresar un nuevo expediente los maestros que posean expediente en banco de elegibles deben presentar constancia de haber retirado el mismo. Dicho retiro para ser válido debe efectuarse como fecha máxima el último día hábil previo a la fecha de inicio de recepción de expedientes en la convocatoria a la cual desea aplicar.
- l.- Ningún documento o expediente de maestro interesado en participar en el proceso de oposición, podrá ser recibido o retirado antes o después de las fechas fijadas en el cronograma del Acuerdo Ministerial y los horarios establecidos en la resolución emitida por la Dirección Departamental de Educación correspondiente, de cada convocatoria."

Artículo 6. Se reforman los incisos a) y c), del Artículo 14 los cuales quedan así:

"a) Al presentar el maestro su expediente, el Jurado Municipal de Oposición debe registrar su ingreso y entregarle una copia de la tabla de registro y control de expedientes, en la cual debe anotarse número de registro, hora de recepción, número de folios y nivel, y demás datos; así también debe ser firmada por el interesado y el responsable de la recepción del expediente, para luego organizarlos por nivel a que aplican los aspirantes.

c) Después de haber calificado cada uno de los expedientes respectivos, el Jurado Municipal de Oposición, faccionará acta por cada nivel educativo. Dicha acta dentro de otros aspectos debe contener:

1. Número, lugar, fecha y hora, nombres y representación de los integrantes del Jurado Municipal de Oposición que comparecen.
2. Número de puestos docentes sujetos a oposición en el municipio de acuerdo al nivel educativo.
3. Cantidad de expedientes recibidos. En el caso de haberse presentado un solo expediente debe registrarse como único participante.
4. Nombre completo y punteo obtenido por cada uno de los participantes ordenándolos de mayor a menor punteo.
5. Maestros ganadores a nivel municipal, de acuerdo a los punteos obtenidos de conformidad con lo establecido en el presente Acuerdo.
6. Firma de los comparecientes."

Artículo 7. Se reforma el Artículo 16 el cual queda así:

"**Artículo 16. DE LOS PRIMEROS INGRESOS.** Podrán participar todos los maestros de Educación Preprimaria o Primaria, que llenen los requisitos correspondientes, ingresando como máximo dos expedientes por departamento en diferentes municipios. Para el efecto debe tomarse en consideración lo siguiente:

- a) Si el maestro ya forma parte de dos bancos de elegibles deberá renunciar como mínimo a uno de los bancos para poder participar en otra convocatoria.

- b) Todo maestro que sea favorecido con un nombramiento podrá participar en otra convocatoria, una vez hayan transcurrido dos años a partir de la fecha en la cual tomó posesión del puesto al cual fue nombrado. De poseer expediente en banco de elegibles luego de haber sido favorecido con un nombramiento en el Ministerio de Educación, deberá solicitar su expediente o expedientes al Jurado Auxiliar Departamental de Oposición correspondiente, caso contrario dicho Jurado debe retirarlo de oficio.
- c) Cuando se convoque a Oposición a un puesto docente de Educación Preprimaria y no se presenten ofertas de maestros de ese nivel, podrán ingresar expedientes de maestros del nivel primario, durante las fechas señaladas para la recepción de expedientes en el Acuerdo Ministerial de convocatoria. Si se presentaran expedientes del nivel de educación preprimaria para cubrir los puestos sujetos a oposición para ese nivel, deberán devolverse los expedientes de primaria en la fase de calificación, sin haberse calificado dejando constancia de ello."

Artículo 8. Se reforma el Artículo 20 el cual queda así:

"Artículo 20. DE LOS BANCOS DE ELEGIBLES EXISTENTES. Los expedientes que se encuentran en Banco de Elegibles, deberán tratarse de la forma siguiente:

- a) Al surgir una vacante en un establecimiento educativo que cuenta con Banco de Elegibles, el Director del establecimiento en coordinación con el Supervisor Educativo, elaborará un informe de vacante correspondiente y en coordinación con el Jurado Municipal de Oposición lo trasladará al Jurado Auxiliar Departamental de Oposición.
- b) Los puestos docentes de centros educativos que cuenten con Banco de Elegibles, no saldrán nuevamente a convocatoria, sino serán otorgados en el orden que corresponda hasta agotar dicho banco. De agotarse el Banco de Elegibles y existir aún más puestos docentes nuevos o vacantes, los mismos deberán someterse a oposición.
- c) El Banco de Elegibles debe ser respetado por todas las instancias, exceptuándose cuando se trate de una orden judicial que obligue emitir una resolución de acuerdo al caso, a la instancia correspondiente, la misma deberá notificarse inmediatamente a los interesados.
- d) Los centros educativos donde exista Banco de Elegibles y los expedientes del mismo sean objeto de una revisión por inconformidad, y como resultado de ello se modifican punteos, dicho Banco, deberá ordenarse de mayor a menor en base a la calificación correspondiente, todo ello deberá ser respaldado con la documentación legal que lo ampare.
- e) En un Banco de Elegibles, si el expediente revisado por inconformidad disminuyera punteo y éste da igual al obtenido por el expediente inmediato posterior, deberá resolverse de acuerdo a lo establecido en el inciso d) del Artículo 14 del Acuerdo Ministerial 704 de fecha 25 de mayo de 2005 y sus reformas.

- f) El docente que desee le sea devuelto su expediente el cual forma parte del Banco de Elegibles, deberá presentar su solicitud por escrito en original, ante el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, quien suscribirá un conocimiento haciendo constar la entrega del mismo, el cual deberán firmar los intervinientes.

Artículo 9. Se reforma el artículo 33, el cual queda de la manera siguiente:

“Artículo 33. DE LAS INCONFORMIDADES. El maestro que se considere afectado en la calificación de su expediente, puede manifestar su inconformidad ante el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, de acuerdo con el cronograma correspondiente, debiéndose cumplir para el efecto con lo siguiente:

- a) La inconformidad debe presentarse por escrito ante el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición dentro del plazo establecido en el cronograma correspondiente y la misma debe contener:
1. Designación del Jurado a quien se dirija;
 2. Nombres y apellidos completos del solicitante, edad, estado civil, nacionalidad, profesión u oficio, domicilio e indicación del número de teléfono y lugar para recibir notificaciones;
 3. Fecha y número de convocatoria en que participó;
 4. Datos generales del puesto, nivel y modalidad educativa a la cual aplicó;
 5. Razón o motivo preciso de la inconformidad;
 6. Si la inconformidad se plantea en contra de otro participante, especificar los nombres y apellidos de la persona en contra de quien se plantea la misma y los hechos precisos de la inconformidad;
 7. Pruebas concretas del motivo de la inconformidad;
 8. Petición concreta;
 9. Lugar y fecha, y
 10. Firma del solicitante.
- b) El Jurado Auxiliar Departamental de Oposición queda facultado para rechazar sin más trámite y sin responsabilidad de su parte, las inconformidades que no contengan el nombre del inconforme y los demás requisitos señalados en los numerales 1, 5, 6, 7, 8 y 10 comprendidos en el inciso que precede. De la misma forma debe proceder el Jurado Auxiliar Departamental si la inconformidad o inconformidades son planteadas fuera del plazo legal establecido para el efecto.
- c) Si la inconformidad cumple con los requisitos señalados, el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición no puede inhibirse de conocer la misma, debiéndose resolver dentro del plazo establecido para el efecto, notificando por escrito mediante cédula de notificación la resolución al interesado o interesados.
- d) Solo los casos que no puedan ser resueltos por el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición por causas de fuerza mayor y los no previstos en las actuales normas o en los instrumentos legales creados para el proceso de oposición, serán trasladados al Jurado Nacional de Oposición para su resolución y en caso persista dicha situación deberá aplicarse el artículo 18 del Acuerdo Gubernativo 193-96 y sus reformas.
- e) Contra lo resuelto por el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, el interesado que se considere afectado, puede manifestar su inconformidad ante el Jurado Nacional de Oposición dentro del plazo de cinco días contados a partir del día siguiente de la notificación de la resolución que realice el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición de la resolución, acompañando para el efecto copia de dicha resolución.

- f) La inconformidad que se plantee ante el Jurado Nacional de Oposición debe cumplir con los requisitos establecidos en el inciso a) de este artículo, quedando facultado dicho Jurado para rechazar sin más trámite y sin responsabilidad de su parte, las inconformidades que no contengan el nombre del inconforme y los demás requisitos señalados en los numerales 1, 5, 6, 7, 8 y 10 comprendidos en el referido inciso. De la misma forma debe proceder el Jurado Nacional de Oposición si la inconformidad o inconformidades son planteadas fuera del plazo indicado en el inciso e).
- g) Si la inconformidad cumple con los requisitos señalados, el Jurado Nacional de Oposición debe conocer la misma y emitir la resolución correspondiente.

Las acciones administrativas o legales que se promuevan ante los órganos competentes y se relacionen con las inconformidades del proceso de Oposición, en contra de los Jurados de Oposición, debe hacerse al Jurado correspondiente en pleno y no a un integrante en particular."

Artículo 10. Se reforma el inciso f) del Artículo 34 el cual queda así:

"f) Los maestros que apliquen al proceso de oposición y dentro de su expediente se acompañen documentos confrontados por supervisor educativo o persona delegada para el efecto por parte de la Dirección Departamental de Educación correspondiente, con quien tengan parentesco dentro de los grados de ley."

Artículo 11. Se reforma el artículo 35, el cual queda de la manera siguiente:

"Artículo 35. DE LA CONFRONTACIÓN DE DOCUMENTOS. Las autoridades educativas competentes jurisdiccionales o la persona que la Dirección Departamental de Educación designe para el efecto, no pueden negarse a confrontar constancias, títulos o diplomas, toda vez que tengan a la vista los originales; salvo cuando los documentos correspondan a familiares dentro de los grados de ley, debiendo en este caso, abstenerse a realizar la confrontación, realizándola en su caso, otro Supervisor Educativo o persona designada. Las fotocopias a confrontar deben ser legibles y carentes de borrones, tachones, manchones, enmiendas u otras correcciones, so-pena de la aplicación de las normas legales que en derecho corresponda. La conformación de cada documento debe contener la fecha de la emisión de la misma.

Artículo 12. En virtud de las reformas que se introducen en los criterios de calificación, el Ministerio de Educación procederá a modificar los instrumentos técnicos de calificación correspondientes.

Artículo 13. Para los efectos de futuras reformas al Acuerdo Ministerial 704 de fecha 25 de mayo de 2005, se procurará que las mismas se realicen en consenso de las partes involucradas de conformidad con la ley.

Artículo 14. TRANSITORIO: Para el traslado definitivo de los docentes de las nóminas de ganadores del municipio a un establecimiento educativo, el Ministerio de Educación establecerá el procedimiento correspondiente por medio de Acuerdo Ministerial, en un plazo que no exceda de noventa días contados a partir de la vigencia del presente Acuerdo.

Artículo 15. El presente Acuerdo Ministerial entrará en vigencia a partir de su publicación en el Diario de Centro América.

COMUNÍQUESE

B. Argueta

BIENVENIDO ARGUETA HERNÁNDEZ



EL VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN

[Handwritten signature of Dennis Alonzo Mazariegos]

DENNIS ALONZO MAZARIEGOS



	\$911.00.00	FECHADORES, SELLOS, NUMERADORES, TIMBRADORES Y ARTICULOS SIMILARES (INCLUIDOS LOS APARATOS PARA IMPRIMIR ETIQUETAS), DE MANO; COMPONEDORES E IMPRENTILLAS CON COMPONEDOR, DE MANO	0
8580			
8581	9512.10.10	Para Impresoras de máquinas automáticas para tratamiento o procesamiento de datos e impresoras similares	0
8582	9512.10.80	-- Otras	0
8583	9513.20.00	-- Tampones (almohadillas para tinta)	0
8584	9513.10.00	-- Encendadores de gas no recargables, de botella	0
8585	9513.20.00	-- Encendadores de gas recargables, de botella	0
8586	9513.20.10	-- Encendadores especiales para la Industria, laboratorios y similares	0
8587	9513.20.20	-- Encendadores de mesa	0
8588	9513.20.90	-- Otros	0
8589	9513.90.00	-- Partes	0
8590	9514.00.20	-- Pipas y cazolotas	0
8591	9514.00.90	-- Otras	0
8592	9518.11.00	-- De caucho endurecido o plástico	0
8593	9518.19.00	-- Las demás	0
8594	9518.90.00	-- Las demás	0
8595	9518.10.00	-- Pulverizadores de tocador, sus monturas y cabezas de monturas	0
8596	9518.20.00	-- Bolas y similares para aplicación de polvos, otros cosméticos o productos de tocador	0
8597	9517.00.00	TERMINOS Y DEMAS RECIPIENTES ISOTERMICOS, MONTADOS Y AISLADOS POR VACIO, ASI COMO SUS PARTES (EXCEPTO LAS AMPOLLAS DE VIDRIO)	0
8598	9518.00.00	MANIQUÉS Y ARTICULOS SIMILARES; AUTOMATAS Y ESCENAS ANIMADAS PARA ESCAPARATES	0
8599	9701.10.10	-- Sin marca	0
8600	9701.10.20	-- Con marca	0
8601	9701.90.10	-- Sin marca	0
8602	9701.90.20	-- Con marca	0
8603	9702.00.00	GRABADOS, ESTAMPAS Y LITOGRAFÍAS ORIGINALES	0
8604	9703.00.00	OBRAS ORIGINALES DE ESTATUARIA O ESCULTURA, DE CUALQUIER MATERIA	0
8605	9704.00.00	SELLOS (ESTAMPILLAS) DE CORREO, TIMBRES FISCALES, MARCAS POSTALES, SOBRES PRIMER DIA, ENTEROS POSTALES, DEMAS ARTICULOS FRANQUEADOS Y ANALOGOS, INCLUIDO OBLITERADOS, EXCEPTO LOS ARTICULOS DE LA PARTIDA 49.07	0
8606	9705.00.00	COLECCIONES Y ESPECIMENES PARA COLECCIONES DE ZOOLOGIA, BOTANICA, MINERALOGIA O ANATOMIA O QUE TENGAN INTERES HISTORICO, ARQUEOLOGICO, PALEONTOLOGICO, ETNOGRAFICO O NUMISMATICO	1
8607	9706.00.00	ANTIGUEDADES DE MAS DE CIEN AÑOS	1

Importador puede aplicar el NMF, cuando éste sea más bajo que el arancel establecido en el Tratado de Libre Comercio de acuerdo al programa de desgravación anual, para productos procedentes de los Estados Unidos Mexicanos

Contingente de 500 TM para las fracciones 1604.14.10AA, 1604.14.90AA y 1604.19.00AA

(E-923-2008)-18-diciembre



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Acuérdase EMITIR LAS NORMAS DE APLICACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA XXII CONVOCATORIA DE PUESTOS DOCENTES EN LOS NIVELES DE PREPRIMARIA Y PRIMARIA EN LA CATEGORÍA DE MAESTROS DE GRADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL SECTOR OFICIAL.

ACUERDO MINISTERIAL No. 2205-2008

Guatemala, 17 de diciembre de 2008.

LA MINISTRA DE EDUCACION

CONSIDERANDO:

Que en aplicación del Decreto 1485 del Congreso de la República, fue emitido el Acuerdo Gubernativo número 193-96 y sus reformas, y el Acuerdo Ministerial número 704 de fecha 26 de mayo de 2005 y sus reformas, por medio del cual se estableció el procedimiento para el nombramiento de personal docente en los niveles de educación preprimaria y primaria de los centros educativos oficiales del país, basado en concursos de oposición a nivel municipal, correspondiéndole al Ministerio de Educación emitir el Acuerdo de Convocatoria y dictar las normas necesarias para su ejecución.

CONSIDERANDO:

Que para cubrir puestos nuevos o vacantes, en los centros oficiales del país, de los niveles de educación preprimaria y primaria del Ministerio de Educación, en ausencia de nóminas de docentes catalogados en el Banco de Elegibles, se hace necesario efectuar la convocatoria respectiva.

POR TANTO:

En ejercicio de la función que le asigna el Artículo 194 incisos a) y f) de la Constitución Política de la República de Guatemala; Artículo 14 y 16 del Decreto 1485 del Congreso de la República; Artículo 19 de la Ley de Educación Nacional, Decreto número 12-91 del Congreso de la República, Acuerdo Gubernativo 193-96 y sus reformas; y Acuerdo Ministerial 704 de fecha 26 de mayo de 2005 y sus reformas.

ACUERDA:

EMITIR LAS NORMAS DE APLICACIÓN Y EJECUCIÓN DE LA XXII CONVOCATORIA DE PUESTOS DOCENTES EN LOS NIVELES DE PREPRIMARIA Y PRIMARIA EN LA CATEGORÍA DE MAESTROS DE GRADO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS DEL SECTOR OFICIAL.

Artículo 1. El presente Acuerdo Ministerial tiene como objetivo establecer las normas que regirán exclusivamente para la aplicación y ejecución de la XXII convocatoria de puestos docentes en los niveles de Preprimaria y Primaria en la categoría de maestros de grado de los centros educativos oficiales del Ministerio de Educación.

Artículo 2. El proceso de oposición de la XXII Convocatoria a que se refiere el presente Acuerdo, se realizará durante el periodo comprendido a partir del día de vigencia de este Acuerdo, al 10 de febrero de 2009, por lo cual se convoca a los maestros interesados en participar, para cuyo efecto se observará el cronograma respectivo y disposiciones legales contenidas en el presente Acuerdo, y demás normas aplicables al proceso.

Artículo 3. Las Direcciones Departamentales de Educación, de acuerdo a las disposiciones legales vigentes aplicables al proceso de oposición, deberán efectuar dentro de su respectiva jurisdicción departamental el proceso de oposición de puestos docentes de los niveles de educación Preprimaria y Primaria a efecto de garantizar que los mismos se otorguen en su totalidad y sean ocupados por los maestros que obtengan el mayor puntaje conforme a los criterios de oposición establecidos. Para el efecto deberán emitir la resolución departamental de convocatoria correspondiente, a la cual debe adjuntarse la nómina oficial de puestos de su respectivo departamento, sujetos a oposición.

Artículo 4. Los puestos docentes en centros educativos donde haya Banco de Elegibles, deberán tratarse en la forma que indica el Artículo 20 del Acuerdo Ministerial número 704 de fecha 26 de mayo de 2005 y sus reformas.

Artículo 5. Las Direcciones Departamentales de Educación en coordinación con los Jurados de Oposición, deberán ejecutar el proceso de oposición durante los días hábiles del periodo indicado en el Artículo 2 de este Acuerdo, sujetándose al cronograma elaborado de conformidad con lo establecido en el Acuerdo Gubernativo número 193-96 de fecha 6 de junio de 1996 y sus reformas, y en el Acuerdo Ministerial número 704 de fecha 26 de mayo de 2005 y sus reformas.

Artículo 6. Previo a emitir la resolución departamental de convocatoria y de oficializar la nómina de puestos sujetos a oposición, cada Dirección Departamental de Educación bajo su estricta responsabilidad queda obligada a constatar la veracidad de vacante de los puestos. De verificarse que no se encuentra efectivamente vacante algún puesto o el establecimiento educativo cuenta con Banco de Elegibles para la modalidad que corresponde, el puesto no saldrá a oposición, debiendo la Dirección Departamental de Educación suprimirlo de la convocatoria en dicha resolución departamental. Asimismo, si durante la publicidad del evento se determina que algún puesto no se encuentra efectivamente vacante o cuenta con Banco de Elegibles, la Dirección Departamental de Educación correspondiente, por medio de resolución departamental, deberá suprimirlo de la convocatoria y notificarlo de inmediato a las instancias que corresponden y de haberse recibido algún expediente, el mismo debe ser devuelto al interesado, quedando éste facultado para ingresar un nuevo expediente dentro del periodo de recepción. No obstante lo anterior, si por error sale a oposición algún puesto docente vacante en un establecimiento educativo que cuente con Banco de Elegibles, dicho puesto no podrá ser adjudicado sin que el referido Banco sea agotado. En ningún caso podrá agregarse puestos docentes que no estén comprendidos en la nómina de puestos firmada por el Despacho Ministerial, oficializada a través de la resolución departamental correspondiente y si aparece alguno o algunos a los mismos no se les dará trámite.

Artículo 7. Los docentes que apliquen a los niveles de educación preprimaria y primaria para profesores de grado solicitando las acciones de primer ingreso, reingreso o puesto docente adicional deberán presentar certificación o constancia en original del resultado de la última evaluación diagnóstica, sustentada por el maestro, siempre que ésta se encuentre vigente, con nombre, firma y sello respectivo, extendida por la institución que el Ministerio de Educación designe para el efecto. También se aceptará como válida la constancia con el resultado de la última evaluación diagnóstica, que se encuentre vigente; que el maestro imprima directamente de la página electrónica del Ministerio de Educación. En ambos casos el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición correspondiente deberá corroborar en la base de datos de este Ministerio la autenticidad de la misma, para ponificar el puntaje otorgado por el Jurado Municipal de Oposición en la fase de calificación de expedientes. Sustentar la prueba diagnóstica es requisito necesario para presentar solicitud a un puesto docente. La vigencia de la prueba será determinada por el procedimiento que para el efecto establezca este Ministerio. La constancia de prueba diagnóstica válida para efectos del proceso de oposición, es aquella que acredita el promedio de los resultados obtenidos en las áreas de Matemática y Lengua; o en su caso el promedio obtenido en las áreas de Matemática, Lengua y Habilidades Pedagógicas.

Artículo 8. En el periodo comprendido a partir de la vigencia de este Acuerdo Ministerial al 14 de enero de 2009, cada Dirección Departamental de Educación debe publicar el presente Acuerdo por los medios divulgativos a su alcance, colocándolo en lugar visible, en su sede y otros edificios públicos; así como la nómina oficial completa de puestos docentes sujetos a oposición; actividad que también deben realizar los Jurados Auxiliares Departamentales y Jurados Municipales de Oposición, proporcionando información a los maestros interesados en participar en el proceso. Cada Dirección Departamental de Educación en coordinación con el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, debe velar que en los municipios de su jurisdicción, el Jurado Municipal de Oposición correspondiente publique desde el primero al último día del periodo de recepción de expedientes, la totalidad de los puestos oficializados por Resolución Departamental en coordinación con el Despacho Ministerial.

Artículo 9. Previo al inicio del periodo de recepción de expedientes, el Ministerio de Educación a través del Jurado Nacional de Oposición, proveerá de la documentación respectiva a las Direcciones Departamentales de Educación para que éstas en coordinación con los Jurados Auxiliares Departamentales de Oposición, la distribuyan por los medios que consideren convenientes a los Jurados Municipales de Oposición.

Artículo 10. En el periodo comprendido del 5 al 14 de enero de 2009, los Jurados Municipales de Oposición procederán a la recepción de los expedientes que presenten los maestros interesados en participar en el proceso de oposición; dando estricto cumplimiento el horario de recepción de expedientes apegándose a las normas que lo rigen. El horario de recepción de expedientes será establecido por cada Dirección Departamental de Educación en coordinación con el Jurado Auxiliar Departamental de Oposición, tomando en consideración las características propias de cada lugar. Para el efecto, las sedes establecidas para la recepción de expedientes deben ser ambientes que faciliten el cierre del recinto cuando concluya el horario establecido para recibir expedientes.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Acuérdase crear el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente -PADEP/D-.

ACUERDO MINISTERIAL No. 1176-2010

Guatemala, 15 de julio de 2010

EL MINISTRO DE EDUCACIÓN

CONSIDERANDO

Que, la Constitución Política de la República de Guatemala, establece que la educación tiene como fin primordial el desarrollo integral de la persona humana, el conocimiento de la realidad, la cultura nacional y universal.

CONSIDERANDO

Que, la Ley de Educación Nacional establece que es una obligación del Estado promover la dignificación y superación efectiva del Magisterio Nacional y que el Ministerio de Educación tiene a su cargo la ejecución de políticas de investigación pedagógica, desarrollo curricular y capacitación personal, en coordinación con el Consejo Nacional de Educación. Así mismo, es un derecho de los educadores optar a becas para su superación profesional y una obligación actualizar los contenidos de la materia que enseña y la metodología educativa que utiliza.

CONSIDERANDO

Que, los Acuerdos de Paz señalan que la educación y la capacitación cumplen papeles fundamentales en el desarrollo económico, cultural, social y político del país.

CONSIDERANDO

Que, a los veintinueve días del mes de mayo de dos mil nueve, el Ministerio de Educación y la Universidad de San Carlos de Guatemala suscribieron el Convenio Marco de Cooperación, que establece las bases generales de cooperación en los diversos campos de la educación, así como la firma de Carta de Entendimiento y Convenio de Cooperación Financiera para la ejecución del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente, como un proceso de carácter legal para la cooperación técnica en el campo de la formación de recursos humanos en el área educativa.

POR TANTO

En el ejercicio de las facultades que le confieren los artículos 194 literales a) y f) de la Constitución Política de la República de Guatemala; 27 literales c) y m) de la Ley del Organismo Ejecutivo, Decreto No. 114-97; 36 literales d) y g), 66 y 67 de la Ley de Educación Nacional, Decreto No. 12-91, emitidos por el Congreso de la República de Guatemala.

ACUERDA crear el

Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente -PADEP/D-.

Artículo 1. Definición. El PADEP/D es un programa de profesionalización para docentes, y directores(as) escolares en servicio, del sector oficial del Ministerio de Educación, de los niveles de educación preprimaria y primaria, que tiene como propósito elevar el nivel académico y mejorar el desempeño laboral, en el marco del multilingüismo, la multiculturalidad e interculturalidad.

Artículo 2. Objetivos. El PADEP/D tiene los objetivos siguientes:

- 1) Desarrollar procesos de reflexión autónoma docente y compartida sobre el sentido de la práctica pedagógica.
- 2) Replantear la gestión, los procesos y organización curricular para que los docentes puedan organizar y ejecutar un currículum enriquecido de acuerdo con las características socioculturales y lingüísticas de la región y comunidad donde laboran.
- 3) Promover la aplicación de la investigación-acción-reflexión como instrumento de desarrollo profesional.
- 4) Desarrollar las capacidades de autonomía y responsabilidad en el campo experiencial e investigativo de su competencia.
- 5) Desarrollar conocimientos, habilidades, valores y actitudes; así como madurez científica, capacidad de innovación y creatividad para resolver y dirigir la solución de los problemas educativos, con responsabilidad e independencia.

Artículo 3. Coordinación. El PADEP/D será dirigido por la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa -DIGECADE- y la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural -DIGEBI- y para su ejecución se deberá coordinar con las otras Direcciones del Ministerio de Educación que corresponda y con las universidades interesadas en participar en el proceso.

Artículo 4. Características. El PADEP/D tiene las siguientes características:

- 1) Dirigido al personal docente en servicio, renglón presupuestario 011 "personal permanente", de los niveles de educación preprimaria y primaria en las modalidades monolingüe y bilingüe del sector oficial.
- 2) Formación a nivel superior, con acreditación universitaria de Profesorado.
- 3) La carrera tiene una duración de dos años ya que toma en cuenta la experiencia docente de los beneficiarios.
- 4) Desarrollado en forma semi-presencial, fuera de la jornada laboral.
- 5) En su inicio, se focaliza en los municipios prioritarios de extrema pobreza.
- 6) Incluye el proceso de Acompañamiento Pedagógico en el aula.
- 7) Se desarrolla por medio de beca de estudios.

Artículo 5. Requisitos de ingreso. Los requisitos de ingreso al PADEP/D son los siguientes:

- 1) Estar en servicio como docente en los niveles de educación preprimaria o primaria del sector oficial, en el renglón presupuestario 011.
- 2) Participar voluntariamente.
- 3) Cumplir con el proceso de admisión establecido por la universidad respectiva.
- 4) Inscribirse en el profesorado que corresponda de acuerdo con el nivel y modalidad donde labora, según nombramiento. En el caso de docentes cuya plaza es monolingüe y laboran en un contexto bilingüe, podrán optar a la carrera bilingüe, tanto en preprimaria como en primaria.
- 5) Firmar carta compromiso de participación ante el Ministerio de Educación.

Artículo 6. Acompañamiento pedagógico. La universidad que participe en el PADEP/D, establecerá un proceso de acompañamiento pedagógico para verificar en el aula y escuela la aplicación de los conocimientos y experiencias obtenidas en las clases presenciales, el cual será realizado por un equipo técnico, de acuerdo con la cantidad de participantes y un número de visitas mínimas para cada docente.

Artículo 7. Costos del PADEP/D. El Ministerio de Educación realizará los pagos correspondientes a la universidad ejecutora del proceso, según la cantidad de docentes que atienda, durante el tiempo de duración normal del PADEP/D, de conformidad con los convenios suscritos para el efecto.

Artículo 8. Ejecución. Para la ejecución del PADEP/D, el Ministerio de Educación establecerá los convenios con las universidades interesadas en aplicar para este servicio.

Artículo 9. Supervisión del PADEP/D. El Ministerio de Educación coordinará con la universidad ejecutora la supervisión y evaluación del desarrollo del PADEP/D. Para el efecto, se apoyará en las Direcciones Departamentales de Educación y en las Direcciones del Ministerio involucradas.

Artículo 10. Compromiso de los beneficiarios del PADEP/D. Los docentes que se beneficien del PADEP/D firmarán una carta compromiso a través de la cual adquirirán responsabilidades ante el Ministerio de Educación en compensación a la beca de estudios. En los casos que por razones de fuerza mayor o caso fortuito los docentes interrumpan su proceso de estudios y lo quieran retomar posteriormente, deberán establecer un convenio específico con el Ministerio de Educación.

Artículo 11: Casos no previstos. Cualquier caso no previsto, será resuelto por el Despacho Superior Ministerial.

Artículo 12. Vigencia. El presente Acuerdo empezará a regir el día siguiente de su publicación en el Diario de Centro América.

DENNIS ALEJANDRO MAZARIEGOS
 MINISTRO DE EDUCACIÓN
 GUATEMALA, C. A.

MARTA JUDITH LOPEZ BATZIN
 VICEMINISTRA TÉCNICA
 DE EDUCACIÓN

JORGE MANUEL RAYMUNDO VELÁSQUO
 VICEMINISTRO DE EDUCACIÓN
 BILINGÜE INTERCULTURAL

MIGUEL ÁNGEL FRANCO DE LEÓN
 VICEMINISTRO DE DISEÑO Y VERIFICACIÓN
 DE LA CALIDAD EDUCATIVA

Anexo 9. Revisión hemerográfica sobre movilizaciones del Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG)

La protesta callejera ha sido un recurso privilegiado del gremio magisterial organizado para presionar a los gobiernos a atender sus demandas. Las notas periodísticas que aquí se presentan, si bien están redactadas de forma tendenciosa y pretenden minar la imagen de Joviel Acevedo - Secretario General del STEG desde 2003- de cara a la más reciente coyuntura (2018), presentan evidencia de la trayectoria de movilización del sindicato magisterial. En estas puede observarse la transformación de sus reivindicaciones, que de incorporar o sumarse a reclamos societales más amplios han acabado por circunscribirse a sus intereses gremiales. Así también, ilustran el argumento de las alianzas circunstanciales con los gobiernos de la última etapa analizada en esta investigación (2008-2016).

- Joviel Acevedo, el sindicalista oportuno. El Periódico. 4 de febrero de 2018. Por Francisco Rodríguez.
- Joviel Acevedo. Más de 20 años de paros, amenazas y negociaciones. Prensa Libre. 4 de mayo de 2018. Por Alex Fernando Rojas y Mynor Toc.

Joviel Acevedo, el sindicalista oportuno

Un recorrido por las apariciones del líder magisterial a lo largo de tres gobiernos.

Fecha de publicación: 04-02-18

Por: Francisco Rodríguez



La aprobación del pacto colectivo por parte de Jimmy Morales fue una medalla más para Joviel Acevedo, líder del Sindicato de Trabajadores de la Educación en Guatemala (STEG). El pacto, que costará Q800 millones al Estado y otros Q500 millones más por los próximos tres años, fue la mejor salida que encontró el mandatario para ganar un aliado en este tiempo de crisis presidencial. Pero no ha sido el primero.

Un analista y dos exministros de Educación retratan cómo el pasado jueves la historia se repitió de manera muy similar y, sobre todo, oportuna.

Acevedo fue defensor de Álvaro Colom durante la aprobación del pacto fiscal. La Casa del Maestro fue remodelada con fondos provenientes de la estructura de defraudación conocida como La Línea, durante el gobierno de Otto Pérez Molina. Cada mandatario fue coaccionado por el sindicalista, y cada uno de ellos ha cumplido sus peticiones a cambio de su lealtad.

Huelga para la UNE

“A mí me hizo huelga” es la primera frase que pronuncia el exministro de Educación, Bienvenido Argueta, quien ejerció el cargo durante el gobierno de Colom. En su descripción de Acevedo, deja ver contradicciones del discurso del sindicalista.

Menos de una semana después que Colom asumiera el cargo, Acevedo anunció asambleas y protestas para exigir la firma del pacto colectivo. En febrero de ese año, el Ministerio de Educación (Mineduc), inició un proceso para despedirlo, basado en una solicitud planteada en 2005, en la que se comprobaba que “no asistió a sus labores con puntualidad y habría incurrido negligencia, mala conducta e insubordinación en sus tareas como maestro”.

La petición fue aprobada por el Juzgado Cuarto de Trabajo. Colom aseguró que acataría la orden, pero en una marcha convocada por Acevedo frente al Congreso, el presidente del Legislativo, Eduardo Meyer, manifestó su apoyo al sindicalista.

“Después de escuchar a Enrique Torres (hermano de la entonces Primera Dama y abogado defensor de Joviel) estamos conscientes que es necesario mantener el diálogo”, dijo Meyer en favor de Acevedo. Arístides Crespo, hoy ligado a proceso por el caso Plazas fantasma, dijo que contra el sindicalista había una “persecución política”.

Joviel tuvo una victoria doble, el pacto colectivo fue firmado por Colom y el proceso en su contra fue detenido. El sindicalista fue reinstalado en enero de 2009, año que arrancó con una huelga general del Magisterio.

En abril de 2011, Colom se comprometió otorgar otro aumento a los maestros. En julio Acevedo llevó una de las mayores protestas, esta vez, en favor del plan propuesto por el Ejecutivo. El objetivo de esta ocasión fue presionar a los diputados para aprobar un préstamo por US\$265 millones con el Banco Centroamericano de Integración Económica (BCIE), el cual se destinaría parcialmente para el Mineduc.

“Él, al igual que nuestra sociedad, refleja la ausencia de democracia, no refleja nuevas ideas. Hace presión de su sindicato, pero últimamente ha coincidido de manera desafortunada al pacto de corruptos” concluye Argueta.

Anaranjado

El analista Renzo Rosal describe al sindicalista como un animal de dos cabezas, la primera de ellas extorsiona “porque eso es él, un extorsionador”, y la segunda funge como operadora política.

Seis meses antes que Otto Pérez Molina llegara a la presidencia, Acevedo anunció una manifestación en contra del Partido Patriota (PP) con el fin de presionarlos para aprobar el millonario préstamo. “Los que no quieran señalar al PP es porque tienen intereses ahí”, dijo el sindicalista en respuesta a las acusaciones por haber politizado el movimiento.

Para 2014, Acevedo sacó de nuevo a su gente a la calle, paralizó las clases en favor de un préstamo planteado por el Ejecutivo. En aquella ocasión los diputados se oponían a la ampliación presupuestaria por Q1.5 millardos. Aunque los congresistas aceptaron que desconocían cómo se financiaría esta ampliación, aseguraron que tras “la presión de los maestros” votaron a favor.

Acevedo también marchó en favor del presidente Pérez Molina durante los días que el Congreso

debía conocer su renuncia. En julio de 2016 una investigación de *'elPeriódico'* demostró cómo la empresa Representaciones Alliance, S.A. –utilizada por la ex vicepresidenta para ocultar la compra de lujosos apartamentos– pagó la remodelación de la Casa del Maestro como una forma de agradecimiento.

Para el analista Rosal, Acevedo es un personaje que “presiona y aprieta, pero luego juega un juego que se convierte en un ganar-ganar”. Considera que el sindicalista es un buen operador, casualmente, saca a relucir su poder en momentos de crisis.

Sin embargo, el analista considera que la fuerza que muestra Acevedo es un “músculo adormecido, artificial” que solo contribuye al espectáculo.

Con Jimmy

El pasado jueves, Acevedo obtuvo una nueva medalla dada por el gobernante de turno, no obstante, el presidente Jimmy Morales, a diferencia de sus antecesores, es el primero que utiliza esta ficha de negociación sin tener en mente la aprobación de un préstamo. Su único fin es no caer.

Se niega a responder

Este matutino llamó a Joviel Acevedo a su celular. Al responder la llamada vociferó contra el reportero de esta nota y le dijo que no respondería a “inventos” de este medio de comunicación.

Tomado de: <https://elperiodico.com.gt/nacion/2018/02/04/joviel-acevedo-el-sindicalista-oportuno/>

PRENSA LIBRE

Un periodismo independiente, honrado y digno.

Actualizado 30 de mayo de 2018 - 11:38h

Comunitario

Joviel Acevedo | Más de 20 años de paros, amenazas y negociaciones

Joviel Acevedo y su Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (Steg), protagonizaron ayer una marcha más en la capital, que se suma a la lista de masivas caminatas que el magisterio lleva a cabo desde hace unos 20 años.

Por Alex Fernando Rojas y Mynor Toc / Guatemala

4 de Mayo de 2018 a las 02:00h



Todos los presidentes llegan a un punto crítico en el cual necesitan incluso de aliados cuestionados como Joviel Acevedo, quien lidera el sindicato de maestros. (Foto Prensa Libre: Hemeroteca PL)

El protagonismo que ha logrado [Joviel Acevedo](#) se remonta más allá del gobierno actual. [El Steg](#), al igual que ayer, salió a manifestar por mejores condiciones de trabajo en el 2012 y el entonces presidente, Otto Pérez Molina, les otorgó un aumento salarial.

¿Quién organiza la marcha a favor del presidente Jimmy Morales?

4 de Mayo de 2018 a las 00:21h



Antes, el presidente Álvaro Colom había firmado un pacto que otorgaba beneficios salariales a los maestros.

[Acevedo](#) siempre salió a manifestar para conseguir sus objetivos, aunque algunas veces coincidió con crisis gubernamentales, como ahora, que sale un día después de que un grupo de [vendedores de La Terminal](#) dio su apoyo al presidente [Jimmy Morales](#).

Las presiones del sindicato se han incrementado y su dirigente, [Joviel Acevedo](#), logró reunir ayer, de nuevo, a un nutrido grupo de docentes que manifestaron en la capital, a costa de la suspensión de clases.

[Joviel](#), 20 años organizando manifestaciones

18 julio 1996 | señalan anomalías

Encabezados por el líder sindical, el [comité ejecutivo del STEG](#) denunció que el Partido de Avanzada Nacional (PAN) otorgó plazas de manera anómala.



• 3 febrero 2002 | Anuncian paros

Decenas de maestros, encabezados por Acevedo, pidieron la renuncia de la directora departamental de Petén y amenazaron con paro de clases.



• 7 febrero 2003 | Aceptan propuestas

Luego de 18 días de paro, el sindicato aceptó a cambio de un bono de Q100 levantar la medida. En esa oportunidad se dijo que también se conocería el Pacto.



• 8 marzo 2003 | Aumento

El Gobierno ofrece Q115 más de aumento al sindicato, luego de una negociación de ocho días. Joviel logra que se bajen de mil 200 a mil las horas de trabajo.



• 2 agosto 2004 | Rechazan alzas

El sindicato y maestros de Quiché amenazaron con tomar las instalaciones de EEGSA, Deorsa y Deocsa para rechazar los precios de la electricidad de las distribuidoras.



- 14 enero 2006 | Varias demandas

Unos 10 mil docentes pidieron revocar el mandato de Óscar Berger, la renuncia de la ministra María del Carmen Aceña y se oponían a la construcción de un muro con México.



Durante cinco horas, miles de maestros de todo el país, adultos mayores y sectores sindicales y populares marcharon por las calles de la capital. Frente al Congreso pidieron un referendo que evalúe la gestión de Berger, y cambios en Educación.

Descontento: Miles de maestros y sectores sociales participaron en protesta

Tomado de: <http://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/joviel-acevedo-steg-guatemala-sindicato-maestros-educacion-magisterio>