



EL COLEGIO DE SONORA

Maestría en Ciencias Sociales

Línea de investigación: Estudios históricos de región y frontera

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y la revalorización
docente en el estado de Sonora, 1992 - 2013

Karlos Maas Fonseca

Directora de la tesis

Dra. Ana Isabel Grijalva Díaz

Lectoras: Dra. Ana Luz Ramírez Zavala

Dra. Beatriz Olivia Camarena Gómez

Febrero de 2026

Índice	
Agradecimientos	
Resumen	4
Introducción	5
Capítulo I. Marco Teórico Conceptual de Políticas y Reformas Educativas	10
1.1 Políticas educativas, una propuesta de categoría	11
<i>1.1.1 Política educativa: proyecciones de la SEP</i>	14
1.2 Revalorización docente	20
<i>1.2.1 Carrera Magisterial y su Desempeño Histórico (1992-2013)</i>	23
<i>1.2.2 Formación Inicial del Profesorado</i>	26
<i>1.2.3 Actualización y Capacitación magisterial</i>	30
2.1 Reforma Educativa	33
<i>2.1.1 Aplicación de reformas educativas en México</i>	36
3.1 Metodología	39
Conclusiones	44
Capítulo II. Devenir Histórico (Contexto)	47
2.1 El inicio del profesorado	48
2.2 La visión de Vasconcelos, 1920	49
2.3 Educación socialista, 1934	51
2.4 Proyecto por la Unidad Nacional, 1940	55
2.5 Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México (Plan de Once Años), 1959	60
2.6 Reforma Educativa, 1972	63
2.7 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992	66
2.8 Alianza por la Calidad de la Educación, 2008	73
2.9 Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013	75
Conclusiones	77
Capítulo III. Revalorización docente, estructura y práctica a través del ANMEB	80

3.1 Años previos al Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, 1973 – 1992	81
3.1.1 <i>Escalafón y salarios</i>	87
3.2 Impacto del Acuerdo Nacional para la Modernización (ANMEB) en Sonora	89
3.2.1 <i>Formación Inicial</i>	91
3.2.2 <i>Actualización y Capacitación para el Magisterio de Sonora</i>	97
3.2.3 <i>Carrera Magisterial</i>	107
3.3 El ANMEB a través de la Alianza por la Calidad Educativa y los Estímulos a la Calidad Docente, (2008 - 2014).	124
3.4 Fin de la Revalorización Docente, Carrera Magisterial y el Acuerdo Nacional para la Modernización Educación Básica	132
Conclusiones Generales	135
Referencias	139
Anexos	145

Agradecimientos

Quiero agradecer a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) y al Colegio de Sonora (COLSON) por las oportunidades brindadas para realizar esta investigación, ya que sin la beca y los demás beneficios no hubiera sido posible.

De igual manera agradezco a la Dra. Ana Isabel Grijalva Díaz por su tan laboriosa tarea de ser mi asesora, pero más allá le agradezco infinitamente enseñarme parte de la noble tarea de ser historiador, a través de su acompañamiento, tutoría y, sobre todo, paciencia. Me llevo en la mente y el corazón sus consejos. También quiero agradecer a la Dra. Ana Luz Ramírez Zavala y a la Dra. Beatriz Olivia Camarena Gómez por ser lectoras de mi trabajo y aportarme sugerencias y comentarios que hicieron más valiosa mi investigación. Además, también agradezco a todos las maestras y los maestros del COLSON que fueron parte de mi formación académica

A mis compañeros que se convirtieron en amigos, Stephanye, Andrés, J. Alfonso, Mario, Jorge, Hugo, Melissa, José y Luis. Por los incontables momentos de consejos y ánimos que nos permitieron salir airoso. En lo familiar, quiero agradecer primeramente a mi madre Luz María Fonseca Graciano, que siempre me ha apoyado en mi educación y que hoy me permite alcanzar otro logro. A mi esposa Alexis Holguin por su aliento, paciencia y amor. A mis hijas Evelyn, Natalie y Rowslyn por enseñarme a aprovechar mi tiempo.

Agradezco a Dios por todo lo que me ha permitido lograr.

Resumen

La investigación titulada *El Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica y la revalorización docente en el estado de Sonora, 1992-2013*, se llevó a cabo en Hermosillo, Sonora, su objetivo fue analizar las reformas y políticas que se emplearon para fortalecer la revalorización del trabajo docente a través de la formación inicial, capacitación y actualización y el Programa de Carrera Magisterial. Se utilizó una metodología mixta. Para el enfoque cualitativo se revisaron fuentes primarias en el Archivo Histórico de la Secretaría de Educación y Cultura (AHSEC), en el Archivo General del Estado de Sonora (AGES) y en el Archivo General Universitario a través de su Hemeroteca. En el enfoque cuantitativo se trabajó con porcentajes acerca de las maestras y los maestros que resultaron beneficiados con Carrera Magisterial, así como los porcentajes de profesores que se capacitaron. La investigación concluye que en el caso de las políticas y reformas empleadas en Sonora si atendieron la revalorización docente a través del fortalecimiento de la formación inicial, así como la alta promoción de cursos de capacitación y actualización, pero principalmente recayó con el Programa de Carrera Magisterial al beneficiar a más de 7,900 docentes solo entre los años 2005-2010. No obstante, buena parte del magisterio asoció la revalorización docente con la mejora salarial más que con la mejora de la calidad educativa y cómo la primera no era inmediata e incluso dependía de la segunda, empezaron a optar por otras fuentes de ingreso económicos, desaprovechando las bondades de los cursos y la participación de Carrera Magisterial.

Introducción

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica fue una política educativa implementada en 1992 que surge como demanda ante las nuevas tendencias educativas del siglo XX. Por ello, se buscó elevar la calidad de la educación, a través del fortalecimiento del magisterio. Este factor introdujo como política educativa central el elemento de la revalorización docente en el estado de Sonora de 1992 a 2013.

Entre los años 1992 y 2013, se desarrolló por primera vez un proceso para revalorizar al docente desde que se institucionalizó la educación con el nacimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP), apoyado con una política educativa para colocar al profesor en una posición de reconocimiento académico a través de la carrera magisterial.¹ El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, fue con el que se inició el proceso de revalorización docente en 1992. Durante el periodo que concluyó en 2013, no se dieron cambios sustanciales a las políticas y reformas educativas, ya que el ANMEB fue el plan que duró más tiempo vigente. Así mismo, los principios rectores estuvieron presentes en los planes de los años de 2000, 2008, 2011 y 2013. En el año 2000 entró en vigor el proyecto Compromiso Social por la calidad de la educación; en el año 2008 se publicó el acuerdo bajo el nombre de Alianza por la Calidad de la Educación (ACE); en el año 2011 se transformó la educación básica por medio de la Reforma Integral de la Educación Básica; y finalmente, en 2013 se decretó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual termina con más de 20 años de vigencia del programa carrera magisterial que formó parte de la estrategia de revalorización docente.

Durante el mandato de Carlos Salinas, se publicó el ANMEB de 1992, en el que se

¹ Para este trabajo el reconocimiento académico se considera en los aspectos de formación, capacitación, actualización y promoción horizontal.

estableció la revaloración de la función magisterial bajo seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. Este acuerdo surge como propuesta para modernizar el país a través de la transformación educativa como parte de la estrategia, con la cual se espera dar respuesta a las necesidades del futuro (DOF, 1992).

En el 2001, con la alternancia política en el poder, se publicó el Programa Nacional de Educación 2001-2006, bajo el título *Por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI* (SEP, 2001). El documento está dividido en tres partes; el punto de partida, el de llegada y el camino; reforma de la gestión del sistema educativo y; subprogramas sectoriales. El programa proporciona datos demográficos, de transición social y económica; además, enuncia problemas sociales como la desigualdad y el rezago que se esperaba que este enfoque educativo pudiera solucionar. El plan era ambicioso se esperaba que tal propuesta educativa llegara hasta el año 2025. Sin embargo, sólo llegó hasta el 2008, año en el cual se publicó el acuerdo Alianza por la calidad educativa.

En 2007 se firmó la estrategia de la Alianza por la Calidad de la Educación, llamada así porque estuvo conformada por los planes Sectorial de Educación y Nacional de Desarrollo, 2006-2012, así como por los acuerdos tomados con los docentes a partir del IV Congreso Nacional de Educación y el Segundo Encuentro Nacional de Padres de Familia y Maestros. Por último, también estuvo presente el SNTE en la firma del convenio. El acuerdo sustentaba la transformación educativa a partir de cinco ejes: a) modernización de los centros escolares; b) profesionalización de los maestros y las autoridades; c) bienestar y desarrollo integral de los alumnos; d) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y e) evaluar para mejorar.

En este contexto, los objetivos de la tesis son los siguientes:

Objetivo general: analizar las reformas y políticas educativas ejecutadas entre 1992 a 2013 vinculadas a la revalorización docente en Sonora a partir de la aplicación del ANMEB que contempló la formación inicial, capacitación y actualización del magisterio y el programa de carrera magisterial.

Objetivos particulares: identificar durante el período 1992 a 2013 la participación de los docentes en carrera magisterial, en los procesos de capacitación y actualización, así como los cambios en la formación inicial.

Pregunta General de investigación

¿La revalorización docente en el estado de Sonora se proyectó en la formación inicial, capacitación, actualización y carrera magisterial a partir de las políticas y reformas educativas ejecutadas en el período de 1992 a 2013 propiciando mayores condiciones de participación? Con base en la aplicación del ANMEB, ¿Cuál fue el índice de promoción en los distintos niveles del programa de Carrera Magisterial entre 1992 y 2013?

Marco Conceptual

Las políticas y reformas educativas se han implementado a lo largo de la historia en México, con especial énfasis a partir de 1921, con la creación de la SEP, en un proceso de institucionalizar la educación que, con el tiempo, considera las diferentes políticas y reformas educativas impulsadas en atención a las necesidades que presentaba la sociedad mexicana, por ejemplo, el combate al analfabetismo, la mayor cobertura educativa, problemas de calidad y equidad. También, se buscaba capacitar y actualizar a los docentes para la ejecución del oficio de la enseñanza.

Para explicar el problema sobre la revalorización docente para el estado de Sonora es necesario definir y atender los conceptos de políticas y reforma educativas y la categoría de análisis de revalorización docente. Para esto, los estudios de Ducoing (2018), Ventura (2023), Barrón y Valenzuela (2019), Mendoza (2018), Alaníz (2017), Cuevas (2016), Zorrilla y Barba (2008), Zorrilla (2003), Zorrilla (2002), Latapí (1998), Ornelas (1998), Arnaut (1998), Reimers (1995) y Castrejón (1986), permiten identificar las transformaciones más importantes suscitadas al aplicarse las diversas reformas y políticas educativas.

Ducoing (2018), al igual que otros autores, coincide que la ANMEB fue la puerta que enmarcó los programas de Carrera Magisterial y ofreció estímulos al docente, sobre todo a quien deseara participar en la promoción horizontal; además, resume la puntuación y los factores considerados para determinar quiénes serían los acreedores a este estímulo salarial. Otro tema que pone en la mesa es el de Estímulos a la Calidad Docente, programa de retribución económica optativo y basado en los resultados de los estudiantes de las evaluaciones de las pruebas nacionales y las evaluaciones internacionales, PISA.

El contenido de la tesis en el capítulo uno, comprende el marco teórico conceptual haciendo un barrido por las distintas políticas y reformas educativas aplicadas en México de 1921 a 1992. A través de este análisis se buscó definir las categorías de análisis referentes a la problematización de la revaloración docente. Las categorías de análisis definidas fueron política educativa, reforma educativa y la propia revalorización docente.

El capítulo dos, comprende el devenir histórico de la políticas y reformas educativas implementadas en México. A través de esto se busca estudiar el contexto que imperó durante cada una de la aplicación de las políticas o reforma. Con el fin de buscar ilación entre las políticas y reformas que llevaron a la implementación del ANMEB y a la revalorización docente.

El capítulo tres de la presente investigación hace alusión a cómo se desarrollaron los procesos del ANMEB y la revalorización docente en Sonora durante los años de 1992 a 2013. A través, del análisis de la políticas y reformas educativas, traducidas en programas estatales ofertados por la SEC; la formación inicial, los cursos de actualización y capacitación, el Programa de Carrera Magisterial y lo Estímulos a la Calidad Docente. La tesis cierra con el capítulo de conclusiones generales donde se muestra que el gobierno federal atendió las políticas educativas como el ANMEB, a través de Carrera Magisterial, cursos de capacitación y actualización y el mejoramiento a la formación inicial. Sin embargo, no todo el profesorado aprovechó los programas que se les ofertaron para su crecimiento profesional que desembocarían en la revalorización docente.

Los hallazgos en las fuentes primarias consultadas en el AHSEC, la Hemeroteca de la Universidad de Sonora, el AGES y los informes de gobierno, mostraron una importante participación de docentes en los programas ofertados por el Gobierno Federal a través de la SEC en Sonora: Carrera Magisterial (CM), Estímulos a la Calidad Docente (ECD) y cursos de actualización (CA). Los datos reflejan una participación de más del 70% en CM -de diez mil profesores activos, siete mil participaron en CM-. De éstos, el 15% lograron incorporarse o promoverse en los niveles A, B, C, D o E. Manifestando entonces que, la SEC, fue la responsable de atender el nivel básico en Sonora a través de las mesas de trabajo en conjunto con el SNTE. En lo que respecta al programa de ECD, participaron el 100% de las y los profesores de Sonora.

Capítulo I. Marco Teórico Conceptual de Políticas y Reformas Educativas

La revisión de la historia de la educación en México nos enseña que no es posible entenderla sin conocer las políticas y las reformas instrumentadas en las distintas épocas Mendoza (2018).

Presentación

Las políticas y reformas educativas se han implementado a lo largo de la historia de México, sin embargo, es después de 1921 cuando tomaron especial énfasis con la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que buscó institucionalizar la educación. Debido a esto y con el tiempo, se fueron ajustando las diferentes políticas y reformas educativas para atender las distintas necesidades que presentaba la sociedad mexicana; tales como el combate al analfabetismo, abarcar mayor cobertura, problemas de calidad y equidad, como parte de las soluciones se ha buscado capacitar y actualizar a los docentes para la ejecución del oficio de la enseñanza.

Para explicar el problema sobre la revalorización docente en el estado de Sonora, es necesario definir las categorías de análisis, política y reforma educativas a partir de las aportaciones de Ventura (2023), Rifo y Duran (2023), Barrón y Valenzuela (2019), Ducoing (2018), Mendoza (2018), Alaníz (2017), Cuevas (2016), Zorrilla y Barba (2008), Zorrilla (2003), Zorrilla (2002), Latapí (1998), Ornelas (1998), Arnaut (1998), Reimers (1995) y Castrejón (1986). Políticas y reformas cuyos antecedentes históricos y contextos, sustentan los ejes de carrera magisterial, formación inicial y actualización y capacitación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992 que concluyó en el 2013 y, con ello, se cierra definitivamente tal estrategia de revalorización docente.

1. Políticas educativas, una propuesta de categoría

Las políticas educativas forman parte de un discurso del gobierno nacional y de la misma Secretaría de Educación Pública que aluden a los quehaceres del sector educativo que marcará la pauta para que cada vez más, la población mexicana alcance niveles educativos altos. Las políticas han sido cubiertas por periodos sexenales, aunque algunas persistieron en la larga data. La prevalencia de las políticas educativas estriba en fortalecer los cuerpos docentes, así como sus competencias y capacidades de ejercer el oficio. El tema que atañe a esta investigación está vinculado con políticas aplicadas a los docentes para elevar la calidad profesional. En este sentido, las políticas educativas rigen al Sistema Educativo Mexicano a través de un marco jurídico-político que es representado por la Secretaría de Educación Pública, los procesos educativos y los actores de la enseñanza que intervienen para su creación, modificación y ejecución (Zorrilla, 2002, pp.12:13).

Los hallazgos para categorizar a las políticas educativas, es que se puede construir a partir de las referencias de distintos autores que permiten dilucidar que son de carácter estratégico, destinadas a facilitar el logro de determinadas finalidades en las que pueda sustentarse la eficacia y eficiencia de las decisiones que se adopten y las acciones que se emprendan para atender o cambiar los insumos, procesos y productos para optimizar el funcionamiento del Sistema Educativo Mexicano (SEM) (Zorrilla, 2003, p. 32; Barrón & Valenzuela, 2019, p. 230). Esta afirmación concuerda con que las políticas educativas engloban a un conjunto de acciones orientadas para mantener al Sistema Educativo Mexicano operando día a día, y dotarlo de los recursos para su sostenimiento, ampliación y mejora continua (INEE, 2018, p. 13). Ambas aseveraciones hacen referencia a que una política educativa está conformada por diversas acciones a fin de garantizar en términos de dicha política, el derecho a la educación de todos los niños, niñas y adolescentes. El cumplimiento

de las metas establecidas por las políticas educativas y del Estado dependerán de la capacidad de organización y de los recursos económicos de cada entidad federativa, ya que las condiciones de cada estado son distintas.

La mayoría de las políticas educativas son diseñadas o propuestas desde el gobierno federal, Estados o los organismos internacionales (Zorrilla, 2002). Entonces, el Estado mexicano es el encargado de ejecutar las políticas educativas con capacidad de sostener y elaborar estrategias y de redireccionar las actividades por desarrollar en tanto prevalezca la política educativa (Barrón & Valenzuela, 2019, p. 231; INEE, 2018, p. 12). En tanto, Ventura (2023), concuerda con Barrón & Valenzuela al argumentar que las políticas educativas son creadas por el Estado para garantizar la educación, así como aquellas que resuelven problemas a los que se enfrenta la educación al tratar de alcanzar los objetivos calidad, eficiencia y eficacia, entre otros. Asimismo, las decisiones en política educativa obedecen al resultado de la exposición de múltiples argumentos, puntos de vista, acuerdos y los consensos a los que se llegue. Para la implementación de una política educativa se requiere de información confiable, credibilidad de las políticas, así como conocimientos especializados (Ventura, 2023, p. 22).

Reimers (1995) indicó que existen dos tipos de políticas educativas: explícitas o implícitas. Un ejemplo de una política explícita fue la descentralización del Sistema Educativo Mexicano, en ésta, el gobierno federal transfirió parte de la responsabilidad en la búsqueda de gestionar una mayor autonomía a los estados, el gobierno federal se convierte entonces en un Estado regulador a través de la SEP, quedándose con el control de la gestión y organización de las funciones normativas; mientras que el ejemplo de una política implícita es la introducción de la evaluación a los docentes, donde solo se mostró la presencia del Estado, tal proceso de evaluación fue a través de carrera magisterial, sin embargo, los

resultados de esas evaluaciones no fueron tomados en cuenta para hacer ajustes al SEM. En tal sentido, las políticas explícitas requieren ser traducidas en programas y proyectos utilizados para lograr uno o varios objetivos, mientras que las implícitas son aquellas que no tienen una intencionalidad expresa de atender o simplemente se omiten, es decir, solo se muestra la presencia del Estado (Zorrilla, 2002, p. 116; Barrón & Valenzuela, 2019, p. 230).

En tanto, Rifo y Durán (2023, p. 539) señalan que existen tres tipos de aplicación de políticas educativas: descendente, ascendente y de síntesis. En la aplicación descendente, los objetivos e instrumentos están plenamente definidos y existe un marco de referencia. La ascendente, establece que la relación entre diseñadores y ejecutores de políticas educativas son clave para su aplicación. Mientras que la de síntesis busca subsanar los problemas de la aplicación de políticas educativas en los niveles ascendente y descendente al crear un espacio intermedio de mediación entre los diversos aspectos que obstaculicen su aplicación.

Por lo que la aplicación correcta de las políticas educativas se obtiene a partir de cómo se traduzca la información que proviene desde el Gobierno Federal y de cómo se aplicarán en los estados, además de dialogar y discutir las disyuntivas e intereses entre las diversas instancias y líderes sindicales estatales, por lo que el éxito o fracaso de las políticas educativas dependió de la relación que guardan Gobierno Federal, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, Secretarías de cada estado y los diferentes niveles de gobierno; federal, estatal y municipal, dado que su ejecución obedece a una estructura jerárquica lineal. Sin embargo, es el magisterio quien definirá y ejecutará las políticas educativas a través de su quehacer educativo.

La mayoría de las políticas educativas surgieron por demandas de la sociedad, al exigir mejoras en la educación y que atendieran las necesidades de la población estudiantil, sin embargo, cabe señalar que la educación ha sido una prioridad para el gobierno federal

desde 1917 con la publicación del artículo tercero de la Constitución mexicana, sin embargo, de acuerdo con Latapí (1998), Zorrilla (2008) y Mendoza (2018) las políticas educativas surgen con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 cuando se establecieron los lineamientos para perseguir las metas y las acciones programáticas para el SEM.

1.1 Política educativa: proyecciones de la SEP

Dentro de la revisión historiográfica se identifican varias políticas educativas implementadas desde la creación de la SEP en 1921 hasta la aplicación de la Ley General de Servicio Profesional Docente en 2013. Latapí (1998, p. 22) identificó cinco políticas educativas implementadas entre los años de 1921 a 1992: política vasconcelista, socialista, tecnológica, la escuela como unidad nacional y el proyecto modernizador siendo este último el más relevante, abarcó desde 1970 a 1992, donde las propuestas iniciadas en este período lograron consolidarse en el mandato de Carlos Salinas de Gortari, particularmente la universalidad, equidad, descentralización y calidad en la educación (Latapí, 1998, p. 30).

No obstante, se implementaron otras políticas educativas de 1950 a 1992. El Plan de los Once Años (1959), planeación de 1964, Plan Nacional de Educación (1972), Revolución Educativa (1982), y el ANMEB o Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992), última política instruida del proyecto modernizador. Posteriormente a inicios del siglo XXI, se observó que las políticas educativas implementadas en este periodo tuvieron una orientación distinta, Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2000), Alianza por la Calidad Educativa (ACE) (2008) y, por último, la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (2013).

La aplicación de las primeras políticas educativas, se enfocaron en la cobertura y la laicidad en la educación básica. En este sentido, durante los primeros años, la Secretaría de

Educación Pública absorbió todas las escuelas estatales y municipales. Ese proceso de centralización de la educación² buscaba homogeneizar la enseñanza con el propósito de identificar a todos los mexicanos con un mismo modelo de nacionalidad. Se tenía la idea de que esta meta se conseguiría en todas las entidades y territorios brindando los mismos saberes. De igual forma, se planteaba reducir el índice de analfabetismo nacional vía el control de los subsistemas de educación básica y normales (Romero, 2020; Arnaut, 1998); perduró hasta finales de 1940 identificado como uno de los periodos de crecimiento más acelerado del sistema educativo federal (Zorrilla, 2008, p. 3; Arnaut, 1998, pp. 25-26; 56-64).

El Estado convencido en un nuevo tipo de educación, implementó al interior del plan sexenal de 1934 a 1940, la educación socialista nacional. Lázaro Cárdenas adoptó con entusiasmo esta política y la orientó hacia el combate de lo religioso, también la encauzó hacia la clase trabajadora, por lo que el Estado sería el encargado de todo tipo de enseñanza. Una vez finalizada la educación socialista en 1940 se dio paso a una nueva política educativa que llevó por título el proyecto de Unidad Social. Buscó reconciliar el Estado con la Sociedad, haciendo énfasis en la educación urbana para apoyar el proceso de industrialización que estaba viviendo México. La reconciliación fue exitosa entre el Gobierno y la nación lo que dio paso a una expansión del sistema educativo y la creación de numerosas instituciones para atender las distintas demandas de la población (Latapí, 1998, p. 28).

² Consistió en que los estados de la república cedieron al gobierno federal la totalidad de sus sistemas educativos (Zorrilla & Barba, 2008) es decir, la SEP controló, organizó y administró todas las escuelas. Esta decisión de centralizar la educación puede obedecer a que el gobierno federal otorgó subsidios a los estados para la construcción y mejoramiento de los centros escolares, sin embargo, los gobiernos tuvieron otros intereses y centraron su atención en la modernización de sus grandes ciudades con los subsidios otorgados descuidando las zonas rurales, por lo que el Estado decidió hacerse cargo de toda la educación del país (Aboites & Loyo, 2016, p. 601).

En 1958, se implementó el Plan de Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria, mejor conocido como el Plan de Once Años. Esta política fue impulsada por gobierno de Adolfo López Mateos quien había detectado una deserción muy alta en el nivel de primaria, por ello, el secretario Jaime Torres Bodet buscó resanar esta situación, dando inicio al Plan de Once Años (Ornelas, 1998, p. 122).

Para el siguiente sexenio, durante el año de 1965 se invitó a participar a personas letradas en la reestructuración de los programas educativos en todos sus niveles y en el diseño de políticas educativas. Sin embargo, las invitaciones del Gobierno a otros actores fueron muy selectivas y no tuvieron una difusión masiva. Este hecho, se considera el primero en permitir que otras instancias distintas a los gobiernos participaran en el diseño de políticas educativas y difiere de la autora Cuevas (2021, p. 65) al indicar que es relativamente nuevo el abrir la participación a otros actores; como la sociedad civil, los sindicatos y los organismos internacionales.

La política educativa de 1972 logró cambiar el plan y los programas de estudio de los libros de textos gratuitos en el nivel de primaria. La política educativa de Echeverría se desarrolló con base en cinco premisas: educación permanente a lo largo de la vida, desarrollo de actitud científica, conciencia histórica, conocimiento como condición para adaptarse al cambio y a una convivencia tolerante y el énfasis a un aprendizaje activo (Latapí, 1998, p. 33).

La implementación del Plan Nacional de Educación en 1976 (Mendoza, 2018), enfatizó la política educativa hacia la profesionalización de los docentes al crear la Universidad Pedagógica Nacional e impulsar la reestructuración del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), al renombrarlo Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (Cuevas, 2016, p. 75). Para 1978 se intentó dar una

descentralización a través de las delegaciones estatales con jurisdicción en las planeaciones y programaciones de los servicios. Sin embargo, esto hizo que se diera una disputa entre la continuidad de la federalización o descentralizar la educación para operar el sistema educativo. A la par de estas discusiones la SEP siguió acaparando lo administrativo, lo que impidió su funcionamiento ágil y eficaz para atender la demanda de los estados (Zorrilla & Barba, 2008, p. 5).

El Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1983-1988, fue el primer Programa Sectorial luego de que se presentara la Ley de Planeación impulsada por el gobierno de la Madrid. Para el desarrollo del Programa Nacional de Educación el presidente Miguel de la Madrid realizó una invitación a todos los mexicanos a participar en esta nueva *revolución educativa*, la cual consistió en que sociedad pudiera participar en mesas de trabajo para transformar la educación (Mendoza, 2018, p. 60). La construcción de las propuestas estuvo orientada a cinco ejes: elevar la calidad, racionalizar los recursos, ampliar el acceso, vincular la educación con el sector productivo y, descentralizar la educación básica y las normales (Mendoza, 2018, pp. 59-60; Castrejón, 1986, p. 124). Durante este sexenio la política educativa también estuvo encaminada a la profesionalización de los docentes al otorgarle el grado de licenciatura a la educación normal (Cuevas, 2016, p. 73). Así mismo, se transformaron las delegaciones de la SEP en los estados a Unidades de Servicio Educativos. (Mendoza, 2008, p. 61).

El sistema educativo también se vio modificado por el fenómeno de la globalización, la cual se caracterizó por un libre tránsito de capitales e información, procesos de producciones internacionales a los que debió alinearse México, por lo que el país se vio en la necesidad de ajustar el SEM a los nuevos órdenes de vida internacional. En este sentido, la descentralización de la educación fue una transformación obligada la cual inició con el

gobierno de Miguel de la Madrid y se consolidó con el presidente Carlos Salinas (Zorrilla & Barba, 2008, p. 6). Las influencias extranjeras no tardaron en llegar a México, el cual las adoptó sin dudar, bajo el discurso de mejorar la educación.

La descentralización se fijó como un proceso de responsabilidad y transferencia de recursos, la cual estuvo insertada en la política educativa enmarcada por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. El ANMEB se pactó entre los gobiernos federal y estatales y el SNTE. En el acuerdo se estableció la transferencia de los servicios proporcionados por la SEP de educación básica, formación inicial docente y docentes en servicio a los gobiernos estatales. Esta reestructuración fue la primera de dos políticas educativas que se proponía en el ANMEB (Zorrilla & Barba, 2008, p. 7). La descentralización tuvo como objetivo hacer más eficiente la educación y avanzar en la calidad educativa. La segunda política educativa impulsada por el ANMEB fue la revaloración de la función magisterial, la cual estuvo centrada en un programa de incentivos económicos, a través de un concurso que consideraba los siguientes rubros: antigüedad; grado académico; preparación profesional; cursos de actualización; y desempeño escolar de los alumnos en el caso de docentes frente a grupo de tercero a sexto grado de primaria (Zorrilla & Barba, 2008, p. 18).

La propuesta del ANMEB que se consideró constituye la política educativa más significativa de las últimas décadas. Fue propuesta por el gobierno federal a través de la SEP y negociada con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, así como con los gobernadores para su implementación, por lo que su ejecución dependió de los estados, su objetivo fue elevar la calidad educativa. Es decir, el gobierno federal la diseñó, pero los estados fueron los encargados de ejecutarla. Por lo tanto, para que se materializaran los objetivos de las políticas educativas del ANMEB de 1992 el profesor desempeñó un papel

primordial en su ejecución, a partir de este año, el éxito o fracaso dependería totalmente del quehacer docente según el Gobierno y la sociedad, lo cual diversos autores lo sostienen en sus investigaciones (Barrón & Valenzuela, 2019, p. 228; Alaníz, 2017, p. 17)

Transcurría el año 2002, cuando se presentó un nuevo acuerdo llamado Compromiso Social por la Calidad de la Educación. En este plan, la política educativa se mantuvo igual, ya que se reiteraron objetivos anteriores, atender la calidad, equidad y seguir ampliando la cobertura. En atención de este último punto, se estableció la obligatoriedad del preescolar. Para asegurar la aplicación del Compromiso Social por la Calidad de la Educación, al igual que su antecesora ANMEB donde se conjugaron varios actores, durante este acuerdo también se invitó a diferentes personajes e instituciones, SNTE, gobierno federal, estatal y municipal (Ventura, 2023, p. 97:98)

El Compromiso Social por la Calidad de la Educación no tuvo cambios significativos, a diferencia de su sucesora. Durante el año 2008 se presentó la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). La cual trajo consigo grandes cambios; modernización de los centros escolares, profesionalización de los maestros y autoridades educativas, bienestar y desarrollo de los estudiantes, formación integral para la vida y el trabajo, y evaluar para mejorar (Ventura 2023, p. 104). Como parte del último cambio, para atraer a más docentes a evaluarse se impulsó un nuevo programa de estímulos económicos a la par del Programa de Carrera Magisterial. Asimismo, hubo cambios en el plan y programas escolares los cuales se utilizaron hasta el año 2011.

En el año 2013 se presenta el Nuevo Modelo Educativo, como parte de este cambio se publicó a la par la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) para darle más peso a su aplicación. Hasta este año las políticas educativas habían respetado los logros obtenidos por los docentes a través de la representación sindical, sin embargo, la autoridad

educativa, SEP abdicó el poder y dejó al SNTE sin representación legal ante situaciones de injusticias laborales (Ventura, 2023, p. 113).

1.2 Revalorización docente

La palabra *revalorización docente* proviene del discurso asumido por los titulares de la SEP, los cuales desde el año 1992, pusieron énfasis en este aspecto y aún en el período 2018-2024 no se ha logrado llevarlo cabalmente a la práctica. Esta política también hizo énfasis en la mejora salarial que se subsanaría con el Programa de Carrera Magisterial de manera equiparada con la profesionalización y capacitación que darían sustento a dicha revalorización. En este sentido la revalorización docente formó parte del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, cuya política educativa fue una de las tres vertidas dentro del Acuerdo para lograr la transformación hacia la modernidad que representaba la globalización. Dentro del ANMEB se estableció que uno de los principales beneficiarios de estos cambios debía ser el maestro por lo que a través de la revaloración de la función magisterial buscó que se materializara este aspecto.

La materialización de la revalorización docente tardó algunos años, ya que en 1989 en el Plan Nacional de Desarrollo se propuso que, para alcanzar la calidad educativa, era necesario contar con un magisterio renovado, mejor capacitado y con mejores condiciones de vida, propósito que se refrenda con la publicación del ANMEB en 1992 (Trujillo, 2021, p. 359). Dentro del ANMEB, venía una estrategia orientada a la revalorización de los profesores, la cual sería mediante el trabajo en seis ejes: formación inicial, actualización y capacitación, salario, vivienda, carrera magisterial y el aprecio social por la función magisterial. Al vincular estos ejes e integrarlos a la vida profesional y personal de los docentes se impactaría positivamente en su quehacer educativo, tal y como se mencionó en

el Plan Nacional de Desarrollo de 1989. El acuerdo centró sus acciones para modernizar y alcanzar la calidad de la educación a través de la recuperación de la imagen del profesor.

La revaloración docente no debía recaer únicamente en una cuestión de remuneración, sino que se trata de reconocer el valor de los profesores, lo cual se traduce en la aplicación de normas y procesos institucionales que permitieran un crecimiento profesional (Moreira, 2019, p. 245), a su vez, la revalorización de la función docente no debía representar un concepto hueco, sino que todas las acciones implementadas debían estar encaminadas a la construcción de la mejora continua, equidad y justicia social (Sandoval, 2023, p. 2). Por ello, además de buscar fortalecer el salario con el Programa de Carrera Magisterial se buscaron otros mecanismos para elevar el crecimiento académico y profesional de los profesores mediante diversas estrategias como cursos, capacitaciones y actualizaciones.

Hasta el año 2000 las condiciones y elementos del Programa de Carrera Magisterial se mantuvieron prácticamente iguales para los docentes, sin embargo, con la entrada de la alternancia al poder, el programa se enfocó en eficientar y estimular las capacitaciones y/o actualizaciones docentes, por ello las estrategias se orientaron a las evaluaciones de los estudiantes para obligar de cierta manera al maestro a capacitarse mejor y atender los indicadores de evaluaciones internacionales y nacionales: Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y la Evaluación Nacional del Logro Académico (ENLACE) (Trujillo, 2021, p. 361). No tuvo mayor repercusión en el ideario magisterial los resultados de los estudiantes más allá del otorgamiento de un mayor puntaje en el Programa de Carrera Magisterial, por ello, como una forma de solución se lanzó el Programa de Estímulos a la Calidad Docente en 2008, que premiaba a los maestros que sus alumnos salieran mejor evaluados en las pruebas estandarizadas. Para reafirmar el tópico de las evaluaciones en 2011 se estableció la evaluación universal, es decir, esta vez los docentes

debían ser evaluados participaran o no en el programa de carrera magisterial, no obstante, los resultados serían tomados meramente como insumos informativos y servirían para establecer las líneas de las futuras capacitaciones para mejorar las evaluaciones de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales.

El programa de evaluación universal como ruta de mejora se vio truncado con la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en 2013, esta ley, venía acompañada de una reforma llamada Nuevo Modelo Educativo, la cual trajo consigo el enfado y repudio del magisterio al encaminar su política a una función punitiva (González & Sánchez, 2021, p.3). Esto significó la eliminación del programa de carrera magisterial, el cual contaba con más de 20 años de antigüedad, así mismo, la reforma entrante no respetó los logros ganados por el SNTE a través de su historia, pasando por alto algunos de sus derechos laborales, como la separación de su cargo por fallar en las evaluaciones.

Dentro de la literatura académica se encuentran pocos estudios sobre la revalorización docente, de los cuales se destacan los textos de Trujillo (2021) *¿Revalorizar el trabajo docente en la pandemia?*, González y Sánchez (2021) *La utopía de la revalorización docente*, Gómez y Cáceres (2022) *Espiritualidad, bienestar laboral y revalorización docente en educación básica* y Sandoval (2023) *Maestras, maestros y cambio educativo*, estas lecturas son de corte nacional. Se rescata también un texto de Ecuador de la autora Moreira (2019) *UNAE y su incidencia en la revalorización docente*. Como se puede apreciar, los estudios son de publicación reciente por lo que la concepción puede variar respecto de cómo se visualizaba la revalorización docente en 1992.

Con la literatura revisada, se puede entender que hubo un deterioro de la imagen del profesor cercana a 1988, situación que orilló a la SEP a remediar, a su vez, cumpliría con la función de alinear a los docentes a las políticas educativas que tenía prevista para los

siguientes años, ya que la revalorización impacta no sólo en sí mismos, sino también en los demás, es un efecto bumerang, donde el reconocimiento social hacia la labor docente también la consideran muy importante (Gómez y Cáceres, 2022, p. 40), sin embargo, la revalorización docente tomó otros rumbos enfocándose en la capacitación y la evaluación de los aprendizajes primero y para posteriormente reorientarla a la evaluación docente.

Para la presente investigación se considerarán tres de los seis ejes que la aportan a la revalorización docente dentro del ANMEB.³ Los ejes a considerar y estudiar son carrera magisterial, formación inicial, cursos de actualización y profesionalización. En cuanto a carrera magisterial, se aborda en el siguiente apartado, el cual también considera los ejes de formación inicial y actualización. El ANMEB considera estos dos ejes por separado, pero, al interior del programa de carrera magisterial, se retomaron como variables de evaluación. En este sentido, se les dará seguimiento a los tres ejes centrales: carrera magisterial, formación inicial y cursos de actualización y profesionalización.

1.2.1 Carrera Magisterial y su Desempeño Histórico (1992-2013)

El gobierno federal bajo el mando del presidente Carlos Salinas de Gortari destacó el papel de la educación como un factor determinante en el progreso de la nación al extender la cobertura de los servicios educativos y a su vez buscó elevar la calidad de la educación. Por ello a través de varias estrategias que atenderían la herencia educativa del México del siglo veinte, en 1992 se publicó el ANMEB y con él uno de los ejes centrales que guiarían el camino a la consumación de los objetivos del acuerdo, sería el programa de carrera magisterial el cual se mantuvo vigente hasta 2013.

³ Los ejes que quedan fuera son: salario, vivienda y aprecio social por no considerarse centrales para analizar la revalorización docente.

Carrera magisterial surgió como una alternativa al escalafón vertical y al sistema de quinquenios, para ascender a puestos directivos u obtener el aumento de los quinquenios solamente se consideraba la antigüedad en el servicio como factor para obtener el beneficio. Caso contrario, el Programa de Carrera Magisterial fue mucho más flexible, ya que su ingreso y ascenso no estuvo definido por las plazas de nueva creación ni por las vacantes por cambio, jubilación o defunción (Arnaut, 1996, p.192), por ello, la cobertura del programa fue masiva ya que no estaba limitado a un solo lugar desocupado entonces una gran mayoría de docentes pudieron acceder o ascender al mismo tiempo y ganar el beneficio de mejor salario.

El Programa de Carrera Magisterial se presentó como un elemento para revalorizar a los docentes a través del ANMEB en 1992. Carrera magisterial fue una estrategia para elevar los salarios de los docentes dentro de su misma función, es decir, obtener mayores ingresos desempeñándose como profesor frente a grupo, director o supervisor o técnico pedagógico. La carrera magisterial operó con diferentes factores, que a lo largo de su existencia se modificaron al cambiar elementos y puntuaciones, Ducoing (2018, p.79) y Mendoza (2018, p. 240) reconocen tres periodos de su funcionamiento 1992 - 1998, de 1998 – 2011 y de 2011 – 2013, esto se debe a los cambios en los factores que se evaluaron durante cada periodo. No obstante, en 2013 que fue la última vez que se aplicó carrera magisterial, en la distinta literatura no se le considera como etapa a pesar de que los factores y puntajes se modificaron.

Desde su formación en 1992 hasta su culminación en 2013, se mantuvieron tres grupos de participación: 1) maestros frente a grupo (educación básica: preescolar, primaria y secundaria), 2) directores o supervisores y 3) personal técnico pedagógico. Se establecieron cinco niveles de estímulos A, B, C, D y E. El incremento se manejaba por horas para cada

uno de los niveles: A=9; B= 8.5; C=8; D=7 y E=7. Hasta 1997, la incorporación⁴ podía ser hasta el nivel C dependiendo de su preparación, es decir, si dos maestros se incorporaron, pero uno tiene licenciatura entraba al A, mientras que el segundo con doctorado podía entrar al nivel C. A partir del siguiente año independientemente de su profesionalización la incorporación era al nivel A (Mendoza, 2018, p.240; Ortiz, 2003, pp. 37-38).

Para la ponderación de los puntajes para acceder a carrera magisterial se establecieron seis elementos en 1992. Para 1998 se mantuvieron los mismos factores a evaluar solamente cambiaron las puntuaciones, mientras que, en 2011, los elementos cambiaron por primera vez al integrar el factor de actividades cocurriculares y suprimiendo el grado académico. Durante su vigencia, los grupos, niveles salariales y cantidad de horas de aumento se mantuvieron iguales, mientras que los puntajes, elementos y años de permanencia en cada nivel fueron los que se modificaron en cada período.

La última vez que se aplicó el programa de carrera magisterial fue en 2013, cuando se eliminaron drásticamente dos factores de evaluación -antigüedad y actividades cocurriculares-, de cinco pasaron a tres ejes. Cabe destacar que el factor aprovechamiento escolar se aplicó para los estudiantes de tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria; los maestros de primero y segundo año, además de no evaluarse el aprovechamiento, se consideraba el puntaje de manera automática (Ducoing, 2018; Ortiz, 2003).

Una vez incorporado el docente al programa de carrera magisterial para llegar al tope máximo de la promoción podía hacerlo en tan solo 14 años, es decir, es tiempo que le tomaba a un profesor pasar del A al E. A diferencia de la nueva promoción horizontal que tiene ocho

⁴ La incorporación consiste en acceder al primer nivel de carrera magisterial de los cinco existentes, es decir al nivel A, sin embargo, de 1992 a 1997 dependiendo de la escuela de egreso y la preparación profesional, es decir, licenciatura, maestría o doctorado, podían dar el salto hasta el nivel C.

niveles y se requiere de cuatro años de permanencia en cada uno para poder promoverse al siguiente, por lo que para llegar a la misma instancia en 2020 se requiere forzosamente de mínimo 30 años de servicio, ya que para participar en el programa de promoción horizontal se necesitan dos años de base.

Carrera magisterial sin duda representó un parteaguas en la forma en que los docentes pudieron percibir mayores ingresos sin la necesidad de adquirir más responsabilidades o cambiar de función. Para varios autores, carrera magisterial representó una política educativa dirigida a la valoración de la educación, al evaluar a los estudiantes y a los profesores (Mendoza, 2018; Díaz-Barriga, 2021; Ducoing, 2018), sin embargo, presentó fallos en su ejecución, ya que al ser voluntaria la participación en el programa de carrera, no todos participaban, además los resultados obtenidos no eran tomados en cuenta para diseñar mejores cursos de actualización o profesionalización que atendieran las áreas de mejora de los maestros.

Carrera magisterial funcionó desde 1992 hasta 2015, como cualquier otro programa tuvo sus pros y sus contras, como evaluar holísticamente al docente, sin embargo, hubo factores que no estaban en control de este y podían perjudicarlo en su evaluación. Al ofrecer mejores salarios a los profesores que se incorporaran y posteriormente se promovieran a los diferentes niveles que se establecieron hizo que se convirtiera en un programa icónico. Las fallas que presentó en su implementación que poco o nada se atendieron, hizo que su vida útil se prolongara bastante tiempo, haciéndolo el programa más longevo de estímulos teniendo 23 etapas (una por año).

1.2.2 Formación Inicial del Profesorado

La educación inicial corresponde a la formación en la licenciatura en educación en las

escuelas normales y UPN, las cuales están encargadas de la formación de los futuros profesores de educación básica. Existen diferentes tipos de normales que ofrecen diversas licenciaturas como lo son: inicial, preescolar, primaria y superior. Esta última normal ofrece un mayor abanico de posibilidades en el campo laboral ya que se puede desempeñar desde el nivel básico hasta el superior. Así mismo existen otras escuelas normales, como las bilingües indígenas que forman maestros para desempeñarse exclusivamente en las comunidades indígenas del país.⁵

La formación inicial docente formó parte de la revalorización docente y se fundamentó para profesionalizar a los docentes frente a grupo, así como, aquellos con funciones directivas. A su vez, la formación impactó en el puntaje para carrera magisterial y se consideró como un factor fundamental para homologar a los docentes no formados en las escuelas normales, ya que a los que tenían estudios en normales, se les otorgaba mayor puntaje. Por ello, para otorgar igualdad de oportunidades, se fomentó a los no normalistas, para formarse en renglón. Las primeras escuelas normales formadoras de profesores de nivel básico están en funcionamiento desde antes de la creación de la SEP, como el caso de Hermosillo, Sonora, donde la institución comenzó a operar en 1915.⁶

Para el presente estudio no se tomarán en cuenta la fundación de la primer normal u otras en funcionamiento, debido a que antes de la creación de la SEP, cada normal funcionaba

⁵ A partir del año 2008 con la Alianza por la Calidad Educativa se abrió la posibilidad para que maestros formados fuera de escuelas normales (cualquiera de sus vertientes) y UPN pudieran entrar al sistema educativo. Siendo hasta 2013 con la LGSPD cuando cualquier egresado de universidad pública o privada con la licenciatura en educación podría participar en los procesos de admisión a educación básica.

⁶ En 2023 la Escuela Normal del Estado de Sonora festejó su aniversario, cumpliendo 108 años (Radio Sonora, 2023). En 2015 cambió su nombre de Escuela Normal del Estado de Sonora (ENES) a Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora (ByCENES) esto se debió a como se menciona, cumplió cien años dando origen a este mote. La ByCENES no es única en el cambio de su nombre, ya que esta misma situación se dio en varias partes del país como en México, Veracruz y Jalisco, solo por mencionar algunas, lo que deja ver la importancia de su función de este tipo de escuelas.

de acuerdo con las necesidades del estado, por lo que los preparaban según las Ordenanzas del Gremio de las Nobles Artes de Enseñar, las cuales eran leer, escribir y contar (Mejía, 2011, p. 210). Cuando Vasconcelos tomó las riendas de la SEP en 1921, mandó a construir escuelas rurales a cada rincón de México en especial donde hubiera más población indígena, ya que concebía la educación como un servicio al pueblo. Esta política educativa se ajustó perfectamente con las necesidades del país al pasar de la lucha armada a la de las aulas, formando así las escuelas rurales y, en consecuencia, aumenta la demanda de profesores (Mejía, 2011, pp. 198-199).

La creación de las escuelas rurales en 1921 obligó a la SEP a realizar misiones culturales, consideradas por algunos como escuelas normales ambulantes, pero según Mejía (2011, p. 207) esto no fue así puesto que, además de formar docentes, ayudó a propiciar un desarrollo integral y armónico entre las comunidades. Las escuelas normales ya establecidas no preparaban a los docentes para lo que demandaba la política educativa en este momento, ya que no enseñaban conocimientos en específico, si no que la educación iba encaminada a enseñar a cómo vivir en sociedad y desarrollar su comunidad. El maestro en 1921 se convirtió en maestro, inspector, administrador, investigador y filósofo (Mejía, 2011, p. 208). En este sentido, se puede considerar a las misiones culturales como formadoras de maestros en paralelo de las escuelas normales.

Por otro lado, para ser profesor entre 1921 y 1925, solo bastaba con saber leer y escribir, por lo que muchos de ellos no tenían terminada la primaria, ni siquiera habían llegado a sexto grado, no obstante, también había docentes que habían continuado con sus estudios posteriores, así como normalistas. Hacia el final del año 1925 surgen las escuelas normales rurales para formar docentes que pudieran atender a la población que México

necesita, así mismo, se estableció la Escuela Nacional de Maestros⁷ (Mejía, 2011, p. 208:211), siendo estos los primeros vestigios de formación docente posteriores a la instauración de la SEP.

En 1936 las escuelas rurales empezaron a ser obsoletas por las migraciones de las comunidades rurales a las ciudades, esto produjo cambios en las normales al fusionarse la normales rurales con las escuelas Centrales Agrícolas. Creándose así las Escuelas Regionales Campesinas, posteriormente en 1941 se separaron, no obstante, en 1942 a ambas se les da el mismo plan de estudios. En 1944 las escuelas rurales, así como el resto de las normales pasaron de tres a seis años para homologarse a las de las escuelas normales federales. (Mejía, 2011, p. 212; Sotelo, 2011, p. 277:292; Arnaut, 1996, p. 54).

Estas discrepancias en la formación docente, del tiempo de las diferentes normales y los no normalistas, además de algunos de los maestros rurales, ocasionó que la educación no fuera uniforme, por lo que en 1944 se propuso que las escuelas normales fueran las únicas responsables de la formación de profesores (Cuevas, 2016, pp. 73; Arnaut, 1996, p. 96). Alberto Arnaut (1996) considera que el Instituto Federal de Capacitación Magisterial (IFCM) se volvió la escuela normal más grande del mundo al egresar a más de 30 mil profesores entre los años de 1945 y 1964 (pp. 97:117). Cabe destacar que esta institución funcionó para actualizar y capacitar al magisterio, sin embargo, su grosor en una primera tarea fue profesionalizar a los docentes que no eran normalistas.

Las Universidades Pedagógicas Nacionales (UPN) surgen en 1978 y tuvieron dos

⁷ A partir de 1925 hasta 1978, hubo tres trayectos formativos. La primera, aquellos docentes que se instruían en la educación normal rural la cual tomaba seis años porque abarcaban los tres de secundaria. La segunda fue aquellos docentes que estudiaron la normal y se dedicaron a otra profesión. El último trayecto formativo consistió en aquellos que estudiaron primero la normal básica y posteriormente saltaron a la normal superior, teniendo siete años de formación (Medrano, Ángeles & Morales, 2017, p. 17).

funciones, como formadora de docentes y otra como capacitadora, esta nace ante la demanda por los profesores para adquirir una licenciatura profesionalizante. Así mismo, durante ese año se funda el Consejo Nacional de Enseñanza Normal, el cual fue el encargado de promover el grado de licenciatura a la Normal al establecer como requisito el nivel de preparatoria para ingresar, no obstante, este cambio no se efectúa, sino hasta el siguiente sexenio en 1984 (Arnaut, 1996, p. 150; Cuevas, 2016, p.73). Este mismo año surge una problemática con los estudiantes o población que quería ser normalista porque se limitó el número de ingresos a las escuelas normales, decisión tomada para afrontar el desequilibrio entre la oferta y la demanda de plazas de base a las y los profesores (Arnaut, 1996, p. 154).

La formación del docente de acuerdo con el ANMEB estuvo mediada por la descentralización, al dejarle a cada entidad federativa la responsabilidad de la formación de las maestras y los maestros a través de la formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación. En el caso de la formación inicial, se diseñó un tronco básico general y se diversificaron para algunas asignaturas de acuerdo con la práctica en educación preescolar, primaria y secundaria, así como el contexto social y ubicación de las escuelas normales de acuerdo con el origen de las y los estudiantes aceptados.

1.2.3 Actualización y Capacitación magisterial

La actualización y capacitación fue otro de los elementos tomados en cuenta para revalorar la función docente. Ortiz (2002, p. 65) sostiene que el acceso al aprendizaje es un derecho del maestro en servicio y una obligación del Estado cubrir esta demanda. Este derecho como lo menciona Ortiz se vio atendido cuando el ANMEB buscó motivar a los docentes a tomar cursos de actualización permanentemente por lo que la actualización y capacitación se vio integrado como elemento multifactorial para el ingreso y promoción del Programa de Carrera

Magisterial. En este sentido la actualización y capacitación es la atención a cursos de aprendizaje que fortalezcan el perfil docente a través de sesiones colectivas de estudio e intercambio de puntos de vista, así como el trabajo individual de los maestros (DOF, 1992, p. 12).

El Instituto de Orientación Socialista se fundó durante 1934, cuando el gobierno de Cárdenas instauró la educación socialista. El instituto sirvió para coordinar y uniformar el trabajo de los docentes en una sola dirección, otra de las actividades del Instituto fue la enseñanza indígena, por lo que se empezó a capacitar a los docentes para difundir la cultura en lenguas indígenas. Sin embargo, no hubo una capacitación como tal, ya que la preparación consistió en recibir folletos de los elementos, formas de trabajo y los contenidos a desarrollar (Sotelo, 2011, pp. 276:278), por lo que pudiera no considerarse como tal esta capacitación docente.

La capacitación docente estuvo abandonada algunos años. En 1944, para atender esta demanda de los profesores, se creó el Instituto Federal de Capacitación Magisterial (IFCM) que, además de atender la capacitación y actualización docente, el IFCM tuvo como fin la actualización y profesionalización de aquellos docentes que ejercían sin título de escuelas normales rurales o de la Escuela Nacional de Maestros (Cuevas, 2016, pp. 73; Arnaut, 1996, p. 97). Durante varios años, el IFCM fue el único instituto que propició capacitación y actualización a los docentes, situación que cambió en 1977, cuando se creó la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) para continuar y diversificar la profesionalización de los profesores. Así mismo, el secretario de educación de aquellos años, Fernando Solana, suprimió al IFCM y creó la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (Cuevas, 2016, p. 74).

Dentro de este rango de años el Centro Regional de Educación Fundamental para

América Latina (CREFAL) fue el primer organismo internacional presente en México, su fundación data de 1951, Jaime Torres Bodet fue el encargado de dicha tarea. El centro sostenido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), es un centro modelo aún vigente en el 2025 (Cardiel, 2011, p. 340).

A partir de los años ochenta existió una alta demanda de la población por estudiar para ejercer como profesor, lo que generó un alto índice de egresados, por lo que la Escuela Normal Superior a partir de 1981 surgió como una alternativa a la actualización de los docentes, así mismo, tres años después esta institución se descentralizó, llegando a varias partes del país (Arnaut, 1996, pp.159:160), este suceso pudo ser un detonante para que se diera posteriormente la descentralización de la educación básica en 1992, estrategia que estuvo insertada en el ANMEB, asimismo, otra de sus políticas fue elevar los salarios docentes mediante el programa de carrera magisterial, uno de los factores que se considerarían para su incorporación fue la capacitación y actualización lo cual se vio como una forma de estimular a los docentes a capacitarse constantemente y con ello buscaran alcanzar mejores ascensos en el programa de carrera magisterial.

La actualización y/o capacitación se ha visto presente desde 1921 con las primeras capacitaciones a profesores que no estudiaron en normales. Las capacitaciones durante este tiempo fueron rudimentarias, ya que no les instruyeron pedagogía, los docentes fungían como oradores, ya que enseñaban en las comunidades a cómo comportarse en sociedad, posteriormente conforme la educación se fue implantando como un agente de cambio, se fueron perfeccionando las capacitaciones.

Las actualizaciones magisteriales por otra parte se convirtieron en un monopolio por parte del Estado, al ser el único en prestar el servicio de capacitación a través del IFCM, ante la creciente demanda de los profesores por capacitarse, ya sea por superación personal o

profesional para participar en algún programa para mejoras salariales, se abrieron más instituciones públicas y privadas para ofrecer el servicio de actualización y capacitación.

La revalorización por la función magisterial su grueso recayó en el programa de carrera magisterial que estuvo vigente durante cinco sexenios, iniciando en el de Carlos Salinas que fue quien lo propuso y que concluyó en el sexenio de Enrique Peña Nieto al ser sustituido por la LGSPD. La revalorización docente al igual que carrera magisterial, fomentó la formación inicial y la capacitación para profesionalizar a los maestros, el estudio de estos ejes es de suma importancia para entender de forma holística el fenómeno de la revalorización docente en Sonora.

Esta política educativa de capacitación surgió para tener a los profesores más preparados y que pudieran atender las demandas sociales que iban surgiendo y de esta manera también se impactaría en elevar la calidad de la educación. Para darle aún más relevancia a este componente y que hubiera una mayor participación de los docentes se consideró otorgar un puntaje para carrera magisterial a los cursos y/o diplomados tomados por el magisterio.

2. Reformas educativas

Las reformas educativas son acciones donde el Estado establece elementos para orientar las políticas en educación, por lo que su aplicación en su mayoría son medidas homologables para las entidades federativas (Díaz-Barriga e Inclán, 2001). Las reformas educativas responden a problemas que suelen ser definidos y priorizados a partir de tensiones y luchas entre diversos grupos de interés, y se manifiestan en el proceso de elaboración de metas y prácticas sociales en torno a la escuela y a las formas de educar (Villalaz, Moreno & Ramírez, 2020). Por ello, la forma de garantizar el funcionamiento de las políticas educativas es a través de la evaluación de los diferentes actores de la educación. La publicación del ANMEB

inició las evaluaciones a docentes, en el 2011 logra la universalidad al dejar de ser voluntaria y todo el magisterio fue evaluado participara o no en carrera magisterial.

Las reformas educativas son proyectos cuyos resultados no se pueden observar a corto ni a mediano plazo, en ese sentido, se puede apreciar que muchos proyectos no alcanzan a madurar y, por ende, los efectos que pudieron producir su puesta en marcha no son visibles ni reales (Díaz-Barriga e Inclán, 2001, p. 30; Zorrilla & Barba, 2008, p. 2). Un ejemplo es la reforma de 2011 respecto de una educación basada por competencias que, para evaluar sus alcances, se necesitaría por lo menos una generación, la cual culminaría en 2023.

Lo que se rescata en este apartado de las reformas constitucionales en materia educativa, son el inicio de procesos jurídicos, normativos, institucionales y el despliegue de estrategias públicas por parte del Estado mexicano para asegurar la calidad de la educación obligatoria (Murayama, 2013, p. 9). Si bien, los fines para cada sexenio han cambiado acorde a las necesidades de la población y reflejadas en los siguientes aspectos: propuestas curriculares; capacitación y actualización docente; gestión del sistema educativo y evaluación de aprendizajes. Por lo tanto, las reformas educativas parten principalmente de las modificaciones en el artículo tercero en el que se plasma el carácter de la educación y posteriormente se transforman y modifican las normas, leyes, programas o acuerdos para que se alineen a la ideología política, dependiendo de cada momento histórico.

Al igual que con la aplicación de políticas y reformas antecesoras, la puesta en práctica de las políticas y la reforma educativa de 1992 trajo consigo problemas, rechazos e incertidumbre, así como la participación de diversos actores que visibilizan dificultades y posibles logros. Así mismo, con la aplicación de las reformas se evidencia cómo la cadena de mando educativa desciende desde el gobierno federal hasta los municipales y cómo estos

últimos deben responder a las distintas formas de intervención de las autoridades educativas superiores (Zorrilla & Barba, 2008, p. 19).

Al revisar la distinta bibliografía, se aprecia que los conceptos de políticas y reformas educativas están siendo usados como sinónimos, ya que ambos conducen a la solución de problemas educativos. El manejo de estos conceptos por parte de los autores son un vaivén, ya que, si se modifica la política educativa, en ocasiones se reforman los planes y programas de estudio. En el caso de las recomendaciones de los organismos internacionales se analizará cada propuesta para determinar si influyeron en las políticas o en las reformas.

Por su parte, autores como Zorrilla (2002), Mendoza (2018) y Ducoing (2017) mencionan que las reformas son un conjunto de acciones deliberadas por cambiar el equilibrio de un sistema educativo, mediante la configuración de insumos, procesos o productos. Los autores hacen referencia a las palabras reformas y políticas educativas indistintamente para referirse a los cambios que surgen en educación, ya que argumentan que ambas son propuestas que vienen impulsadas desde el gobierno federal.

Las reformas educativas a finales de 1990 tomaron factores externos para su diseño e implementación, es decir, varios organismos internacionales empezaron a intervenir en las políticas educativas de México y desempeñaron un papel primordial en la construcción de la educación a través de diversos diagnósticos que generaron recomendaciones para el diseño de reformas (Díaz-Barriga e Inclán, 2001; Cuevas & Moreno, 2016; Ducoing, 2018; Barrón & Valenzuela, 2019). Algunos de los organismos que participaron fueron la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM), entre otros, solo por nombrar los más representativos. Una de las últimas reformas educativas impulsadas por la intervención de actores internacionales fue la de 2013 (Díaz-Barriga, 2021;

Díaz-Barriga y Jiménez, 2013).

A partir de las reformas posteriores al ANMEB, las directrices que ha seguido México en la aplicación de reformas han estado encaminadas a la calidad y equidad, propuestas curriculares, perfeccionamiento docente, gestión del sistema educativo y evaluación de aprendizajes (Ducoing, 2018, p. 30). Aunque también algunas de las reformas educativas a partir de los años noventa se vieron modificadas para reducir gastos en el sector público debido a que hubo fuertes crisis económicas (Carnoy & De Moura, citado en Díaz-Barriga e Inclán, 2001, p. 26). Situación que se asemeja a lo vivido en el sexenio de Miguel de la Madrid, en el cual tuvieron que suspenderse varios proyectos educativos debido a las malas condiciones económicas del país (Mendoza, 2018, p.60).

Para el desarrollo y fines de esta investigación, se entiende por políticas educativas todas aquellas medidas que busquen mejorar la educación a través de la publicación de programas o acciones concretas. El programa de carrera magisterial, y a su vez la evaluación docente, son claros ejemplos de la implementación de políticas educativas que buscan mejorar el SEM atendiendo a uno de sus principales personajes. En tanto que, por reforma educativa, se entiende la búsqueda por ajustar las acciones y métodos de enseñanza del magisterio a través de la modificación del artículo tercero constitucional, el cual termina por modificar los planes de educación y los programas de estudio, lo que repercute en los contenidos y la manera de impartir educación. Además, se publicaron acuerdos y leyes, como sucedió con la Educación Socialista (1934), Plan de Once Años (1959), Reforma de 1972, ANMEB (1992), ACE (2008) que se aplicó en los años siguientes, siendo en 2010 cuando se empleó como programa piloto en los grupos de primero y sexto grado, para posteriormente, a partir de 2011, entrar de lleno a todos los grados, a pesar de que en 2013 entró la Ley General del Servicio Profesional Docente y el Nuevo Modelo Educativo, fue hasta el 2017

cuando se cambiaron los planes, programas, contenidos y libros de texto gratuitos (LTG) de la educación básica.

2.1 Aplicación de reformas educativas en México

La primera reestructuración de los programas de estudio estuvo dirigida por el secretario de educación Ezequiel Padilla en 1930, pasando de un enfoque global a la enseñanza por asignaturas, por lo que según la literatura y análisis se aplicó la primera reforma educativa. Sin embargo, no existe más información de este hecho, Lugo (2007, p. 14) menciona que este cambio en los programas fue para socializar y popularizar la cultura y la educación. Este suceso pudo ser un acontecimiento coyuntural para dar paso a la Educación Socialista (1934), además, un año previo a su aplicación, existieron varias comisiones para renovar el plan y los programas de estudio, construir locales escolares en áreas rurales, promover la enseñanza técnica e impulsar la tarea editorial por parte de los docentes (Latapí, 1998, p. 29; Cuevas, 2016, p. 75).

En 1933 se reformó el artículo tercero constitucional que versa sobre educación, se insertó entonces el concepto de educación socialista y que debería impartirse a partir de 1934. Al difundirse la ideología del socialismo en el mundo, causó que las políticas y reformas en México fueran vistas como inadecuadas. Al agravarse los conflictos entre grupos, provocó de nueva cuenta agitaciones y provocaciones en la sociedad (Sotelo, 2011, p. 257). A pesar de las revueltas sociales se mantuvo el contenido del artículo tercero hasta 1945, cuando el secretario de educación Jaime Torres Bodet, impulsó su reforma para eliminar el sentido de educación socialista por educación humanista (Meneses, 2003, p. 326).

Después de la Educación Socialista de 1934-1940, se da un salto, hasta 1959, cuando se ejerció el Plan para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria, que fuera

mejor conocido como el Plan de los Once años. Durante su ejecución se instruyó a la creación de la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG), se buscó la dotación de libros y cuadernos de actividades gratuitos para todos los educandos de primaria. Ese mismo año se publicó una convocatoria para que escritores y pedagogos mexicanos participaran en la elaboración de los libros y textos para los seis grados de primaria. En total se produjeron 19 títulos para los alumnos de primaria y dos para el maestro, en los cuales se retrataron a héroes de la patria para conmemorar los 150 años de la Independencia y los 50 de la Revolución mexicana, con el propósito de infundir patriotismo en la niñez mexicana (Ventura, 2023, p. 78). Esta situación retrata lo dicho por Ventura (2023, p. 139) que menciona que no todas las reformas educativas están obligadas a modificar el artículo tercero, esta reforma y la siguiente de 1972 encabezada por el presidente Luis Echeverría son ejemplo de ello.

Durante 1972 se introdujo una reforma educativa, instruida en el sexenio de Luis Echeverría quien retomó una estrategia que se había utilizado el sexenio anterior. Dicha actividad consistió en construir mesas de trabajo con la población interesada en mejorar la educación. Esta estrategia estuvo dirigida por el secretario de la SEP Víctor Bravo Ahuja, dando paso a una reforma educativa. La reforma formó parte de un proyecto ideológico, el cual se fue construyendo con distintos elementos discursivos, apertura democrática, tercermundismo, justicia social, impulso del cambio en el país por vías institucionales y reconciliación nacional. La frase de los intelectuales que se sumaron al proyecto gubernamental fue, “Echeverría o el fascismo”, que planteaba la disyuntiva de confiar en el proyecto reformista del régimen y sumarse a él, o bien, resistirlo y en consecuencia fortalecer a la derecha y a los grupos de la oligarquía económica (Mendoza, 2018, p.56).

Después de 20 años se da una de las reformas educativas más representativas de la

era moderna, fue durante el sexenio Salinista cuando el enfoque educativo se orientó a atender las necesidades laborales que la sociedad global demandaba, por lo que se reformaron los planes y programas de estudios. Esta reformulación curricular y pedagógica alcanzó a todos los niveles que integran la educación básica. Los cambios se tradujeron en la elaboración de nuevos libros, se sistematizó la planeación educativa y se impulsó y diversificó la enseñanza tecnológica (Latapí, 1998, p. 33; Zorrilla & Barba, 2008, p. 8).

El programa Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (2007), fue presentado durante el mandato del presidente Felipe Calderón, el cual tuvo como propósito reformar la educación básica, llamándole a la propuesta Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) adoptando un modelo educativo basado en competencias el cual entró en vigor hasta 2011, además se propició el Programa de Estímulos a la Calidad Docente. Posteriormente, dentro de las prioridades de este programa se establece el Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (Mendoza, 2018, p. 69).

Las reformas a partir de 1992 han estado enfocadas a elevar la calidad educativa mediante la evaluación docente las cuales han dado un marco de referencia a crear diferentes programas como Carrera Magisterial y el programa de Estímulos a la Calidad Docente en 2008 (Pontón, 2019, p.261). Las reformas educativas a partir de 1992 fueron acciones encaminadas a responder a las transformaciones globales de la sociedad y la educación, por ello se han reformado los planes y los programas de estudios apoyados de las recomendaciones de los distintos organismos internacionales.

3. Metodología

La investigación parte de la disciplina de la historia social que busca identificar el proceso de revalorización docente en Sonora a través del estudio de las fuentes primarias que

permitieron analizar cantidades sobre los docentes que participaron en el Programa de Carrera Magisterial, capacitación docente y actualización, considerando la totalidad del gremio docente de nivel básica (primaria) en Sonora. Además, también de identificar en los diarios locales, noticias sobre la revalorización docente ejecutada entre 1992 y 2013 para conocer las acciones del gobierno estatal y federal, además del sentir del docente.

La investigación se basa en la propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2014), es de tipo mixta al utilizar de manera combinada, métodos cualitativos y cuantitativos en el estudio, lo que permite acercarse de manera amplia e integral al problema de análisis para alcanzar nuevos niveles al recabar mayor información (p. 537). El enfoque cualitativo se considera un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigido (Pérez, 1994). Por lo que estará orientado al análisis y comprensión de fuentes primarias y secundarias en la búsqueda de la revalorización docente a través del ANMEB, considerando las variables que integran la carrera magisterial. Por otro lado, la utilización del método cuantitativo tiene como propósito determinar las relaciones de asociación o correlación entre variables, para explicar por qué ocurren de una forma u otra (Pita & Pértegas, 2002). Por ello se considera importante conocer el número de docentes que participaron en carrera magisterial, en estímulos al docente y el ascenso de nivel en cada etapa o bien, cuántos profesores recibieron estímulos con relación al ciclo anterior. Estos datos se presentan primero de manera descriptiva y permitieron determinar la pertinencia de los programas de estímulos. La información que se recolectó y analizó a partir de los informes anuales del Programa de Carrera Magisterial, así como de los informes anuales del gobierno de Estado que ofrecen información para realizar estadísticas sobre la población docente de primaria.

Los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y

cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 534).

La utilización de ambos métodos permitió contrastar información de diferentes características, tanto cualitativa como cuantitativa, y “verificar convergencia, confirmación o correspondencia al contrastar datos cuantitativos y cualitativos, así como corroborar o no los resultados y descubrimientos, en aras de una mayor validez interna y externa del estudio” (Hernández et al., 2014, p. 538). Esto fortaleció el análisis y los resultados de la investigación en general.

La investigación recorrió diferentes reformas y políticas educativas; en estos cambios se incluyeron evaluaciones a docentes y cambios en planes y programas. Estas modificaciones en las reformas y políticas educativas se han implementado desde antes de la creación de la SEP, sin embargo, con la SEP como institución encargada de la educación se hacen más evidentes estos cambios. A partir de la historia de las políticas y reformas educativas se estudiará el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de 1992 implementada en el sexenio del presidente Carlos Salinas de Gortari y culminada en 2013 con la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente durante el sexenio del presidente Enrique Peña Nieto.

La investigación abarcó varios campos de la historia, incluyendo la social y política debido a que el tema es amplio y abarca periodos significativos. Se abordaron aspectos sociales como movilizaciones de padres de familia, docentes y transformaciones sociales derivadas de las políticas y reformas educativas. Aunque se menciona la política, no se busca describir cómo se manifestó el poder a través de ella, sino aplicar el marco de análisis histórico propuesto por Rifo y Durán (2023), los cuales sugiere que el estudio de las políticas

públicas puede centrarse en dos corrientes: la convencional, que analiza el uso y la justificación de las políticas, y la interpretativa, que explica la trayectoria de un ciclo a través de reformas. Este último enfoque, el interpretativo, se aplicará al periodo de estudio de 1992 a 2013, en el que se realizaron seis reformas al artículo tercero (DOF, 2024), se renovaron los planes de estudio y se formalizó la revalorización docente mediante tres acuerdos, entre otras políticas educativas.

La investigación buscó identificar cómo se llevó a cabo el proceso de revalorización docente en Sonora. Se utilizó el enfoque de Rifo y Durán (2023), los cuales centran sus estudios en políticas públicas orientadas a la educación superior, no obstante, su metodología es replicable en el nivel básico. Al igual que la metodología de los autores Rifo y Durán (2023) al utilizar el diseño propuesto por el Dr. Solís, que incluye los aspectos de temporalidad, contexto, características de la acción pública y fuentes, también se utilizaron para el desarrollo y explicación de la revalorización docente vertida en el ANMEB.

La temporalidad se abordó a través de tres aspectos: larga, coyuntura y acontecimiento. “El pensamiento histórico parte de la base de que toda idea se encuentra históricamente indexada, y su despliegue temporal permite periodizar nuestros eventos, dándole un sentido histórico” (Rifo & Durán, 2023, p. 548). Por lo tanto, el primer aspecto es relevante, ya que al considerarse una larga temporalidad facilita la periodización y el establecimiento de similitudes y diferencias entre los periodos. El segundo aspecto se refiere a “un cambio altamente perceptible” (p. 548), es decir, circunstancias acumuladas que indican que una acción estaba por ocurrir. En esta investigación, existieron múltiples circunstancias que llevaron a la revalorización docente. Finalmente, el tercer aspecto se entiende como “una alteración circunstancial del orden social” (p. 548).

El uso de fuentes se dividió en primarias y secundarias. “Las fuentes primarias dan

un testimonio directo sobre un conjunto de acontecimientos históricos, mientras que las fuentes secundarias son descripciones, interpretaciones o comentarios sobre las fuentes primarias” (Universidad Autónoma de México, 2024). El estudio de fuentes primarias permitió abordar preguntas como: ¿Cuál fue el universo del profesorado que participó en Carrera Magisterial a partir de la publicación del ANMEB, 1992 y hasta su conclusión en 2013? ¿Cuál fue universo de profesores que participó en estímulos a la calidad docente a partir de la reforma de 2008? ¿Cuántos profesores tomaron cursos de actualización? ¿Todos los profesores contaban con el perfil de normalista? ¿Cuál fue el porcentaje de profesores que ascendió de un nivel a otro durante el periodo de estudio? Durante las diferentes etapas del Programa de Carrera Magisterial, 1992, 1998, 2011 y 2013, se modificaron los factores de evaluación incluyendo los porcentajes. Por ello surge la interrogante a partir de estos cambios ¿Influyeron estos ajustes en la incorporación y promoción de los profesores y profesoras en el periodo de estudio?

De acuerdo con Prost (2001), la pregunta central debe ser una que se pueda construir a partir del análisis de los hechos históricos a través de la revisión de las fuentes, por lo que la pregunta que guiará la investigación será ¿Cuál fue el impacto de Carrera Magisterial, formación inicial y actualización en la revalorización docente? Para responder esta y las preguntas anteriormente mencionadas la revisión de documentos se centró en los acuerdos entre gobiernos –federal y estatal– y SNTE, programas sexenales, minutas e informes de los Programas de Carrera Magisterial y Estímulos a la Calidad Docente, por ello resultó importante analizar expedientes de docentes que estuvieron activos durante el periodo y que se percibió participación en estos procesos. El Archivo Histórico de la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, el Archivo General del Estado de Sonora (AGES) y la hemeroteca de la Universidad de Sonora. En el conjunto de instituciones consultadas se

identificaron, además, noticias referentes a las políticas y reformas implementadas en el periodo que conllevaran a reacciones por parte de los docentes en Sonora.

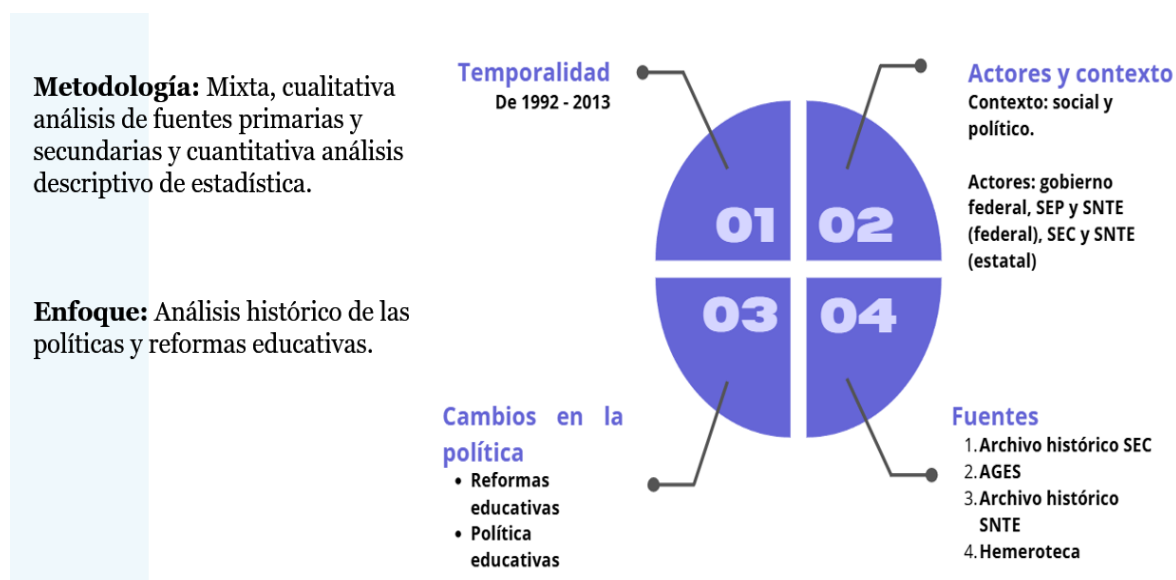
Por último, sobre las características de la acción pública, se analizaron dos aspectos: el progresivo y el regresivo, es decir, los hechos históricos que cambiaron y los que se mantuvieron (Braudel, citado en Rifo & Durán, 2023). Los autores señalan que los sucesos históricos suelen mantenerse estables durante largos periodos, y cuando se da un cambio, es un hecho poco común en términos históricos. Aunque su explicación se centra más en instituciones, se puede observar cómo las normales, en su función formadora de docentes, han mantenido su relevancia desde su creación. De hecho, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Sonora es más antigua que la SEP, celebrando en diciembre su 109 aniversario (Radio Sonora, 2022; CRESO, 2023).

Por lo tanto, la perspectiva histórica propuesta por Rifo y Durán (2023) (Ver Figura 1), fundamentada en el trabajo de Solís, es esencial para esta investigación. Esta metodología permitió analizar de manera clara la aplicación de las políticas y reformas educativas entre 1992 y 2013. Como mencionan, es crucial “obtener diversas fuentes de información para contextualizar históricamente la política pública e interpretar la permanencia o el cambio en su diseño e implementación” (p. 550). Al abordar los diferentes campos sugeridos en esta perspectiva desde múltiples fuentes, se logró un análisis más robusto y completo.

La información recabada bajo este método se analizó de forma comprensiva, aplicando diferentes tipos de explicaciones al pasado que permitan comprender cómo se llevaron a cabo y aplicaron las políticas y reformas educativas. “La comprensión tiene por objetivo particularizar un modo de conocimiento que, siendo diferente, no es ni menos legítimo ni menos riguroso ni menos verdadero, dentro de su ámbito, que el conocimiento de las ciencias naturales” (Prost, 2001, p. 160). Esto implicó analizar y explicar el pasado con

el método crítico. Lo cual permitió identificar los diferentes procesos, políticas y reformas educativas implementadas durante los años de 1992 a 2013.

Figura 1. Diseño metodológico propuesto por Rifo y Durán (2023).



Fuente: Hernández, Fernández y Baptista (2014); Pita y Pértegas (2002); Pérez (1994); Rifo y Durán (2023).

Conclusiones

El desarrollo de las políticas educativas en México estuvo marcado por diferentes procesos, algunos con paso efímero y otros procesos más lentos que otros, si bien, las políticas educativas han estado enfocadas en responder las necesidades educativas de la población mexicana, por lo que se podría decir que han estado en proceso continuo de transformaciones. Desde la creación de la SEP que buscó desde alfabetizar, hasta un cambio de consciencia en la forma de percibir el mundo, así como la reconciliación entre diferentes bandos por estas formas de pensar. Las políticas y también las reformas educativas han hecho frente a las necesidades de la población, ampliación, cobertura, calidad, equidad e igualdad, entre otros.

Las reformas educativas implementadas posteriores a la creación de la SEP reflejan una tensión constante entre el ideal de quien las proponía y el ideal de quienes estaban en contra. El uniformar contenidos a contextos tan diferentes, llegar a la calidad educativa para adaptarse a un mundo globalizado fueron algunas de las reformas empleadas, sin embargo, tanto en las políticas y reforma encaminadas a lo educativo, en su aplicación, dejaron muchas veces fuera al principal sujeto de la educación, a los maestros.

En este sentido, la revalorización docente surgió como un factor clave en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que buscó la mejora educativa y para ello, una propuesta fue precisamente dotar a las y los docentes con mejoras profesionales y salariales. Sin embargo, las políticas educativas aplicadas posteriores al ANMEB han transcurrido entre las evaluaciones estandarizadas y si bien han generado oportunidades, también han propiciado resistencias del magisterio, ya que los incentivos por meritocracia dejan fuera a quienes no alcanzan las puntuaciones mínimas requeridas para acceder a estos estímulos.

Los autores que guiaron esta investigación en términos teóricos y metodológicos serán Ducoing (2019; 2018) y Mendoza (2018) de acuerdo con las variables que se indagarán en el Archivo Histórico de la SEC y del AGES donde se buscará de manera aleatoria a un grupo de profesores que estuvieron en activo durante la aplicación del ANMEB para identificar las variables de la revalorización docente. Es decir, que participaron en el Programa de Carrera Magisterial, formación inicial y en cursos de actualización y capacitación.

Capítulo II. El devenir histórico de las políticas y reformas educativas en México

Los hechos son así como las piedras con las que construimos
los muros de un edificio denominado historia.
Prost (2001).

Presentación

La política educativa tiene una presencia extensa en México, comprende ajustes, cambios y modificaciones a las leyes, así como la creación y/o eliminación de programas y normas. La mayoría de estos arreglos se acompañan de reformas el artículo tercero de la Constitución Mexicana⁸ para establecer una educación que atendiera las necesidades de la población. Así, en los últimos 100 años se han puesto en marcha diferentes políticas y reformas educativas para combatir un problema específico. Esto implica estudiar el contexto nacional imperante durante la aplicación de las reformas y políticas que dieron pie a la revalorización docente, concretamente el periodo Vasconcelista, la educación socialista, el proyecto como unidad nacional, el Plan de los once años y la reforma del 72, las cuales permiten describir el desenvolvimiento del sistema educativo y explicar los factores que posicionaron al profesor como una pieza central en el sistema de enseñanza. Esto dio pie a la revalorización del docente con el ANMEB en 1992 y al Compromiso por la Calidad Educativa (ACE) (2008) que introdujo los estímulos a la calidad docente (2008), la reforma educativa (2011) y la evaluación universal docente (2011). Estas medidas a excepción de la evaluación universal concluyeron en 2013.

Desde la visión Vasconcelista hasta la reforma educativa de 2011, los docentes fueron los principales ejecutores de las políticas y las reformas educativas, por lo que fueron objeto del éxito o el fracaso de la implementación de dichas políticas y reformas. El objetivo central

⁸ El Artículo Tercero Constitucional sufrió reformas para implementación de nuevas filosofías y pedagógicas en la educación en los años de 1917, 1934, 1959, 1972 y 1992 (Ducoing, 2018; Mendoza, 2018; Latapí, 1998).

de este capítulo es analizar el contexto de las políticas y reformas educativas que sentaron las bases de la revalorización docente entre 1992 y 2013, periodo en el que de manera implícita el ANMEB estuvo presente a través de carrera magisterial, formación inicial y los programas de capacitación y actualización docente.

2.1 El inicio de la construcción de un sistema educativo público

Uno de los primeros encuentros para la reconciliación con la educación en México fue la política gubernamental empleada por el presidente Álvaro Obregón (1920-1924). Para legitimar su gobierno, implementó una política educativa orientada a la escuela pública al alcance de toda la población, por lo que en 1921 creó la Secretaría de Educación Pública (SEP). José Vasconcelos fue el encargado de encabezar la creación y administración de este organismo. Vasconcelos centró sus esfuerzos en la construcción de un sistema educativo nacional que fuera lo suficientemente sólido para lograr la visión que compartía con el gobierno federal de acabar con el analfabetismo, ya que en ese periodo más del 75% de la población no sabía leer ni escribir (Aboites & Loyo, 2016, p. 601; Latapí, 1998, p. 25). Por su parte, Matute indicó que parte de los aciertos de Vasconcelos fue la creación de bibliotecas y obtener una casa editorial propia de la SEP, estos logros ayudarían a completar la tarea de alfabetizar a los mexicanos que no hablaban castellano (Matute, 2011, pp. 174:180). Como parte de la estrategia para combatir el analfabetismo, Vasconcelos creó cientos de pequeñas bibliotecas ambulantes⁹ y las mandó a dotar de grandes obras, además de tirajes periódicos como *El Maestro* y *El libro y el Pueblo* (Aboites, 2016, p. 601; Matute, 2011, p. 180; Rodríguez, 1983, p. 14). La SEP atribuyó a la educación la responsabilidad de construir una

⁹ Consistió en que cada misionero cultural se acompañara con 50 libros y estuviera al servicio de varias escuelas, los libros se trasladarían de un plantel a otro (Rodríguez, 1993).

identidad nacional y de forjar un hombre nuevo, sano, moral y productivo mediante la difusión de la lengua nacional y de un modo de vida homogéneo que pusiera fin a la diversidad cultural. La vertiente para el apoyo de la educación rural fueron las Misiones Culturales. Las Misiones Culturales comenzaron en 1921 con solamente seis profesores. Vasconcelos propuso integrar a los indígenas al resto del país, civilizarlos bajo los postulados de una cultura humanista que se consideraba universal, por lo que en 1923 oficialmente se instruyen las Misiones Culturales con 300 misioneros y más de 20 000 maestros, estos debían tener conocimientos amplios sobre las condiciones de vida de la población a la que asistieran (Aboites, 2016, p. 602; Tinajero, 1993, p. 111).

2.2 La visión de Vasconcelos, 1920

Los ideales de Vasconcelos los compartió el gobierno federal, pero llevar la educación pública a todo el país se volvió una tarea compleja que requirió una estrategia sin precedentes, debido a que la gran dispersión de la población rural en el país toda vez que existían alrededor de 60,000 mil localidades rurales y más del 60% de ellas tenía menos de 150 habitantes (Aboites & Loyo, 2016, p. 598). Establecer un centro educativo en cada localidad resultaba bastante costoso, no obstante, el gobierno federal otorgó subsidios a los Estados para la construcción y mejoramiento de los centros escolares, por ser la instancia que tenía conocimiento de sus asentamientos y podía colocar estratégicamente las escuelas. Sin embargo, los gobiernos estatales tenían otros intereses y centraron su atención en la modernización de sus grandes ciudades, en consecuencia, el gobierno federal tomó la decisión de construir escuelas federales para llevarlas a las zonas rurales, además absorbió las escuelas estatales existentes centralizando la educación. Los nuevos centros educativos servirían para preparar y ayudar a los profesores que atendieran en dichas comunidades

(Aboites & Loyo, 2016, p. 601).

Referente al desempeño en la Secretaría de Educación, Latapí consideró que la política educativa de Vasconcelos (1921-1924) se sostuvo con la herencia de Justo Sierra quien tenía una visión en la que los problemas del país se solucionarían con una política definida por la educación y la cultura (1988, pp. 24). Vasconcelos rechazó politizar la educación subordinándola totalmente a los fines del Estado. Por lo que concibió la enseñanza como la cruzada educativa y cultural, la cual radicó en cinco directrices: la creación de un ministerio federal de Educación Pública, campaña de alfabetización, construcción de locales escolares, formación de un nuevo tipo de maestro y su revaloración social; misiones culturales y los maestros rurales fueron los proyectos y agentes más características más característicos. (Latapí, 1998, pp. 24-25).

El sistema de enseñanza cambiaría radicalmente con la aplicación del artículo 3° de la Constitución Mexicana referente a la laicidad en 1924, bajo el gobierno de Calles. Los grupos católicos se enfrentaron con el mandatario federal, los cuales estaban molestos porque las modificaciones atentaban contra su persona¹⁰ y para manifestarse, se creó la Liga Nacional Defensora de la Libertad Religiosa (Aboites, 2016, p. 607). El presidente Plutarco Elías Calles estableció límites en la educación impartida por la iglesia. En 1926 para contraatacar al Gobierno, la iglesia suspendió todo tipo de servicios sacramentales y pidió el apoyo de los padres de familia para no enviar a sus hijos a las escuelas públicas. Como golpe de autoridad, Calles prohibió el culto privado y las escuelas religiosas clandestinas. Al docente se le culpó por dejar de lado la enseñanza religiosa. El docente quedó en medio del

¹⁰ También se reformaron los artículos: 5° nadie puede ser obligado a prestar trabajo sin retribución y sin consentimiento, 24° toda persona tiene derecho a la libertad de religión, 27° la tierra y agua son de la nación, y 130° las demás autoridades de culto obrarán como auxiliares de la Federación.

fuego cruzado y fue varias veces violentado por padres de familias inconformes.

Para mejorar la educación rural, la SEP en 1928, realizó algunas recomendaciones a las Misiones Culturales como el elegir mejor a los maestros que impartirían agricultura e industria (Tinajero, 1993, p. 115). Durante 1933 y 1934, las Misiones Culturales quedaron adscritas a las Escuelas Normales Rurales y Centrales Agrícolas, por lo que la labor misionera se concentró en los maestros y comunidades que formaban la zona de influencia de dichas instituciones. Con el surgimiento de las Normales Rurales y posteriormente del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, la tarea de atención de las misiones a los maestros se fue relegando para centrarse en las comunidades (Tinajero, 1993, p. 115).

Hacia 1929 y los primeros años de la década de 1930 se afianzó el sistema educativo, al establecer la educación pública bajo el mando del Estado y aplicar el sistema laico referido en el artículo tercero. Esto trajo consigo un conflicto con la Iglesia, padres de familia y con los docentes. Bassols, secretario de Educación, reavivaría estas confrontaciones cuando adoptó las ideas racionales queriendo introducir por primera vez la educación sexual en 1933, además extendió el laicismo a toda la educación (Aboites & Loyo, 2016, p.622; Sotelo, 2011, p. 263). A pesar, de las movilizaciones por los diferentes sectores de la sociedad, las ideas adoptadas por Bassols y la SEP fueron sucesos que dieron paso a la educación socialista, propuesta por Lázaro Cárdenas.

2.3 Educación socialista, 1934

La Comisión de Educación fue la encargada de proponer que se reformara el artículo tercero constitucional para que la que la enseñanza se orientara al trabajo con el fin de transmitir un mensaje de solidaridad y justicia. Con este cambio se enfatizó en el carácter popular de la educación, su función emancipadora, la obligatoriedad, gratuidad y la laicidad (Latapí, 1998,

pp. 27-28; (Galván, 2016, p. 116; Sotelo, 2011, p. 270). En 1934 se reformó el artículo tercero para plasmar la educación socialista, la cual estuvo envuelta en tensiones y violencia generalizada porque los grupos eclesiásticos y sociedad católica observaron en ella un intento de imponer solamente una visión, además de que se extendió el laicismo a las escuelas particulares (Aboites & Loyo, 2016, p. 627). Durante los primeros años de Lázaro Cárdenas como presidente, se confrontó con diferentes movimientos y huelgas obreras por lo que aprovechó estos eventos para reconciliarse con las diferentes organizaciones, una de ellas fue la de maestros que, hacia 1935, formalizaron un sindicato único de profesores de las escuelas rurales (Aboites & Loyo, 2016, p. 628). Este gobierno se caracterizó por una transición pacífica que redujo el sostenimiento económico hacia el ejército y lo orientó al sector educación.

La educación socialista fue propuesta por Cárdenas, teniendo como antecedentes las ideas de Bassols sobre el modelo educativo de la URSS, causando una disrupción en la sociedad. Algunos sectores de la población como la iglesia y algunos padres de familia consideraron esta enseñanza un atentado contra la libertad de creencias y los valores cristianos (Aboites & Loyo, 2016, p. 636; Latapí, 1998). El gobierno y la SEP hicieron caso omiso a la polarización y a las manifestaciones de la población.

Durante la educación socialista se reanudaron las campañas contra el analfabetismo y para intentar consolidar la educación socialista en todos los rincones de México. Asimismo, el gobierno creó el Departamento de Educación Obrera para promover en los trabajadores la visión revolucionaria y prepararlos para la conducción del aparato productivo. La SEP apostó todo por la educación socialista, por lo que puso importante empeño en la transmisión de la educación racional, para tal fin, Cárdenas creó el Fondo de Cultura Económica (FCE), una casa editorial que pronto ganó prestigio por sus publicaciones de economía, filosofía y

literatura. Su programa editorial era muy enriquecedor, incluía la traducción al español de obras clásicas, entre ellas, se encontraban varios títulos que defendían la educación socialista como las ideas de Marx y otros autores que compartían su visión, también se le otorgó una difusión extensiva a través de diferentes periódicos, pero, así como se le dio esta propaganda hubo otros medios que expresaban su descontento y el rechazo a los excesos del socialismo, como ejemplo está el periódico *Excélsior* de la ciudad de México. *El Universal*, *Omega* y *El Hombre Libre* se enfrentaron a *El Nacional* en esa batalla ideológica que se prolongó durante varios años. (Aboites & Loyo, 2016, pp. 626: 636).

La aplicación de la educación socialista representaba para Cárdenas la creación de un nuevo perfil del maestro que, además de enseñar a leer y a escribir, debía ser un líder social, consejero y orientador (Meneses, 2003, p. 153). Comparando el perfil que vislumbraba Cárdenas para los docentes, no cambió del perfil que Vasconcelos construyó e impulsó para los profesores, quienes, al insertarse en las poblaciones rurales, les enseñaban mucho más que leer y escribir, los preparaban para la vida y el trabajo, así como para solucionar problemáticas locales, por lo que ambos tipos de docentes guardaban semejanzas. No obstante, Meneses (2003, p. 153) menciona que el perfil del docente fue distinto debido a su formación ideológica socialista, al énfasis en su preparación para ganarse la vida, misérrimas condiciones materiales y situación de abandono de la clase media. Por ello, muchos de los maestros radicalizaron su postura defendiendo con uñas y dientes la educación socialista.

Las Escuelas Normales en 1935 adoptaron la visión que perseguía este tipo de educación, sin embargo, menos del 10% de la totalidad del magisterio conocía algo sobre el marxismo o el leninismo. Las Escuelas Normales al servicio del pueblo, intentaron transformar la sociedad, al buscar igualdad económica entre el campo y la ciudad, por ello, al año siguiente declaró ser una institución socialista fundamentada en el marxismo y

eligiendo el materialismo dialéctico como método de enseñanza, por ello los catedráticos podían dar a conocer con sentido crítico otras doctrinas y poner al descubierto los intereses de las diferentes clases (Meneses, 2003, p. 156). Esta visión de los centros normalista pronto se extendió a las escuelas rurales que trabajaban bajo los principios de la solidaridad social y el amor por la patria (Ventura, 2023, p. 63). Cárdenas se dio cuenta al final de su mandato sobre la división que había provocado en la sociedad por su iniciativa sobre la política educativa en contra de la iglesia, que le obligaban a dar un repliegue en sus medidas y a tratar de enfatizar los logros alcanzados durante su periodo (Aboites & Loyo, 2016, p. 641).

En cambio, en Sonora, caso especial, se conjugó la campaña anticlerical y el liberalismo del gobernador Rodolfo Elías, haciendo que la educación socialista fuera ejecutada durante todo el sexenio presidencial. Incluso, se aplicaron en el estado campañas sociales y desfanatizantes más radicales de las que propuso la SEP. Por su parte en Durango, se vivió totalmente diferente, la violencia se manifestó desde los primeros días y fue en incremento, se presentaron mutilaciones y asesinatos de maestros que solamente obedecieron y siguieron órdenes de la SEP (Aragón, 2003, p. 134; Meneses, 2003, p. 165; Aboites & Loyo, 2016, p. 636). Estas manifestaciones violentas, presentes en escuelas principalmente del medio rural en distintas entidades (Ventura, 2023, p. 61) contaban con una fuerte tradición religiosa, por lo que los profesores fueron motivo de hostilidad cristiana que ocasionaron ultrajes y linchamientos en su contra.

Para Trujillo (1993, p. 116), el gobierno de Cárdenas tuvo especial significado histórico, no por la introducción de la educación socialista, sino porque durante este período se establecieron elementos que guiarían la educación posteriormente durante varios años, como lo fue la escuela activa y utilitaria en la que los infantes y adultos aprendían. Por otra parte, la educación socialista persiguió el mismo fin de la política educativa de Vasconcelos

que fue la de intentar elevar el nivel cultural de la sociedad, como demandan las declaraciones sobre el perfil docente según Cárdenas.

Se lanzaron varias campañas de alfabetización durante el gobierno de Cárdenas, este proyecto atendió a una coyuntura histórica definida. No obstante, muchas de las ideas aplicadas en la política educativa han seguido vigentes en el ideario oficial por la necesidad de resolver la conflictividad ideológica de una sociedad profundamente desigual y poco instruida, así como el pluralismo étnico y lingüístico (Latapí, 1998, p. 30). Poco logro tuvo la adopción de la educación socialista para mejorar la educación, la fuerte oposición de la sociedad que por momentos fue muy violenta, también orilló a los docentes a manifestarse.

Los secretarios de Educación, Ignacio García y Gonzalo Vázquez, respectivamente, dejaron aspectos ambiguos, como la forma de trabajo de los docentes y los contenidos a enseñar. Pese a esto, sin embargo, se puso énfasis en que la escuela fuera un espacio para que los profesores pudieran capacitar para el trabajo, para destacar la importancia de formar y transmitir valores y actitudes a los estudiantes para que actuaran solidariamente en colectivo. No obstante, lo que nunca pudieron hacer fue conciliar la implantación de una educación socialista en un país capitalista (Latapí, 1998, pp. 27-28; Galván, 2016, p. 116; Sotelo, 2011, p. 270). El ocaso de la educación socialista también se debió en parte a que se pronunciaba un pensamiento radical marxista para desfanatizar a una población mayoritariamente devota al catolicismo, aunque se considera que el fracaso de esta educación atendió a la falta de capacitación a los docentes (Latapí, 1998, p. 28).

2.4 Proyecto por la Unidad Nacional, 1940

Durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho en 1940 llamó a la población a la unidad nacional. Este discurso se convirtió en la bandera de su mandato, como parte de sus promesas

hizo una reforma constitucional al artículo tercero en 1945 la cual eliminó el adjetivo socialista de la educación. Con este cambio subsanó una de las demandas más sentidas de los opositores al cardenismo y se consumó el viraje hacia la moderación política. Para atender la educación se nombró secretario de la dependencia de la SEP a Jaime Torres Bodet.

En 1942 se promulgó la Ley Orgánica de Educación Pública y con ella se creó el Consejo Nacional Técnico de la Educación cuyo objetivo fue construir un cuerpo consultivo para servir a la SEP y unificar a las entidades federativas. Además, se estableció que serían los encargados de elaborar planes de estudios, programas, métodos de enseñanza para cualquier tipo y grado que impartiera la SEP. También recibió la consigna de estudiar la organización de la enseñanza, los calendarios escolares y los sistemas de evaluación de la labor educativa. Asimismo, participó y opinó en los diversos problemas educativos que se le presentaban a la SEP o a los estados (Meneses, 2003, p. 499).

Al año siguiente de la Ley Orgánica de Educación, en 1943, nació el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El SNTE unificó a los maestros, ya que había varios sindicatos de trabajadores, este suceso los convirtió en aliados del gobierno federal contra intereses locales, por lo que la calma prevaleció durante algunos años (Aboites & Loyo, 2016, p. 646).

A partir de 1945, México comenzó a tener una nueva relación con el exterior durante el período conocido como el milagro mexicano (Loeza, 2016, p. 653). En este periodo a México le favoreció la ubicación geográfica por la cercanía con Estados Unidos porque se convirtió en su principal intermediario y su eje principal para relacionarse con el resto de los países. Las experiencias de la segunda guerra mundial le mostraron a México las ventajas de las alianzas internacionales, asimismo, durante casi 25 años se mantuvieron percepciones y

proyecciones positivas, además de una acelerada modernización. Estas nuevas relaciones obligaron al país a realizar ajustes internacionales y políticos (Loeza, 2016, p. 657).

El presidente Manuel Ávila creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) en 1945, cuyo objetivo fue capacitar a los docentes que estaban en activo sin título, por lo que introdujo métodos acelerados que le permitieron cumplir cabalmente con la encomienda de otorgar el grado de licenciatura a los docentes que no contaban con este. Debido al alto número de docentes sin titularse, el Instituto recurrió a la enseñanza por correspondencia, a su vez se complementó con prácticas supervisadas, enseñanzas orales y evaluaciones continuas, reuniones de maestros-alumnos en los centros de población cercanos a los lugares donde prestaban su servicio, al término de sus trabajos los docentes debían presentar una tesis profesional (Meneses, 2003, p. 494).

Ante estos cambios en la política, desde el fin de la revolución, hasta 1946, con la llegada a la presidencia de México del primer civil, Miguel Alemán pronto haría cambios significativos, organizó el ejército y su distribución económica mejoró; disminuyó el gasto militar para enfocarlo al sector educativo (Loeza, 2016, p. 659). Una de las primeras aportaciones del presidente Alemán fue continuar con la campaña contra el analfabetismo iniciado el sexenio de Ávila Camacho. Se continuó con la cuarta, quinta y sexta etapa que comprendieron de los años de 1947 a 1950. En 1948 se creó la Dirección General de Alfabetización y se establecieron 21 mil centros con más de trescientos mil alumnos, 21 mil profesores y más de mil patronatos (Meneses, 2003, p.344).

Dentro de la cuarta etapa se enfocó en dar preferencia a la enseñanza a los iletrados en edad escolar, quienes por algunos motivos no se inscribieron en las escuelas. Además, despertar el interés por la lectura y redoblar esfuerzos en la enseñanza monolingüe. Para la etapa quinta, 1948-1949, se alfabetizaron más de 360 mil alumnos, y en la etapa sexta se

superaron los 318 mil alumnos. Cabe aclarar que para 1950, la alfabetización alcanzó casi dos millones y medio de infantes, que, sumada a la población adulta, resultó superar los tres millones con más de 14, 200 escuelas y centros. El presupuesto asignado por la SEP fue de \$1 560 362.30. Para este periodo, se continuó con la enseñanza en las Misiones Culturales con importante desempeño en las barriadas pobres de las ciudades, en los poblados rurales, en las grandes fábricas y en los centros mineros.

En resumen para 1946, con Miguel Alemán Valdés, propuso en materia de educación: 1) promover la escuela rural, 2) alfabetizar a toda la población, 3) construcción de un mayor número de escuelas, 4) Aumentar la capacitación de docentes y fortalecer su derecho a la disposición de los medios idóneos para llevar una vida digna, 5) editar libros y llevarlos a todos, 6) promover la enseñanza, 7) establecer más escuelas agrícolas y personal capacitado, 8) estimular la alta cultura, y 9) crear el Instituto de Bellas Artes (Meneses, 2003, p. 342). Para reforzar el punto dos, el presidente firmó un convenio para la prolongación contra el analfabetismo, por lo que en 1948 creó la Dirección General de Alfabetización para cumplir con la encomienda. Durante el inicio del sexenio presidencial existían más 16 mil centros para la alfabetización y atendía más de 600 mil alumnos, tres años después hubo un descenso de 2000 centros y de 200 000 mil alumnos (Meneses, 2003, p. 346). Por ello, puede decirse que las campañas implementadas a favor de la alfabetización estaban funcionando.

Además de atender la demografía analfabeta, se enfrentó a un crecimiento desmedido de las poblaciones, puesto que los alumnos de primaria aumentaron a 40 881 en 1947, por lo que la SEP se dio a la tarea de construir 200 nuevas aulas de emergencia. Con esto se pudo atender a 440 nuevos grupos. El secretario de Educación, Gual Vidal, mostró un interés particular por las escuelas rurales, al considerar que las escuelas rurales debían convertirse en una escuela activa para impartir los fundamentos de la cultura humana general y básica.

El énfasis que estaba recibiendo la educación rural, permitió que se aplicara un programa piloto en el estado de Nayarit, el secretario de educación Vidal gestionó la realización de un programa ambicioso. El proyecto nació en la segunda asamblea de la UNESCO celebrada en México. En el programa se establecieron varios objetivos: 1) elevar las condiciones económicas e higiénicas, 2) preparar a los alumnos en los ideales de la UNESCO, 3) aplicar métodos de enseñanza activa e individualización docente, 4) fomentar las artes y las técnicas, y 5) formar maestros (Meneses, 2003, p 352).

El proyecto no pudo continuar, ya que los directores del ensayo se confrontaron contra miembros de la Operación Amapa,¹¹ debido a que no se respetaron los acuerdos del reparto agrario. El programa demostró que no estaba preparado para la tarea encomendada porque el organismo estaba adelantado para la época. No obstante, los resultados arrojados sentaron las bases para la creación del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), siendo inaugurado en 1951. Este suceso es el primer acercamiento que se presentó en México por parte de los organismos internacionales en materia educativa y promovido por Jaime Torres Bodet, pensado como un modelo de educación básica para los países en desarrollo (Meneses, 2003, p. 353).

La Campaña contra el Analfabetismo iniciada por el presidente Ávila Camacho continuó en el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines. La alfabetización durante este período no solamente se les ofreció a los estudiantes de entre cinco a 14 años, si no que se orientó principalmente a jóvenes y adultos. Al siguiente año de haber iniciada la campaña en este sexenio, es decir, en 1953 ya se habían alfabetizado 241,168 estudiantes y para el siguiente año esta cifra se habría doblado a más 431 mil personas. A pesar de tales datos, la Campaña

¹¹ Sobre la Operación Amapa, se puede encontrar más información en Aguilera, M. & Castillo, I. (1970). *Santiago Ixcuintla. Un ensayo de educación básica*. México: Oasis.

Alfabetizadora no se comparó con el empuje que le había dado su antecesor Miguel Alemán. El mensaje de austeridad enviado por la administración de Ruiz Cortines afectó el desarrollo de las labores educativas (Meneses, 2003, p. 404).

Entre junio y julio de 1948 se llevó a cabo el Primer Congreso Nacional de educación Rural convocado por la SEP y el SNTE, el foro comprendía todos los ámbitos del sector educativo (Meneses, 2003, p. 256). Entre los temas relevantes se encontraba la educación primaria rural y el mejoramiento profesional del magisterio. Se señaló en el tema de educación rural, aumentar el número de plazas para maestros rurales, inspectores supervisores y fundar nuevas escuelas. En este sentido, el Distrito Federal fue el pionero en generar la Dirección de Enseñanza Primaria en el “Distrito Federal”, cuyo modelo fue extendido al resto del país para reorganizar la educación en la forma de la Dirección de Educación Primaria en los Estados y Territorios (Meneses, 2003, pp. 356-363).

Los servicios educativos por parte de la SEP estuvieron orientados principalmente a la educación primaria. Abarcaban todo el territorio nacional y se adentraban a todos los sectores sociales. El plan de estudios de la primaria en este momento comprendía once asignaturas; Lenguaje; Ciencias Naturales; Historia; Dibujo; Trabajos Manuales; Economía Física e Higiénica; Aritmética; Geografía; Educación Cívica y Ética; Música y Canto; y Economía Doméstica exclusivo para niñas. Estos programas sentaron las líneas generales de los libros de texto gratuitos los cuales iniciaron su edición en 1960, ya que desde 1944 no se habían modificado sustancialmente (Meneses, 2003, p. 409). Estas revisiones al plan de estudios posiblemente dieron paso a la reforma educativa de 1959, ya que como se menciona se habían hecho muy pocos cambios a los contenidos.

2.5 Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México (Plan de Once Años), 1959

El proyecto que lanzó el secretario Torres Bodet para la expansión y mejoramiento de la primaria o mejor conocido como el Plan de Once Años, que como su nombre lo indica fue un plan pensado para trabajarse de forma transexenal, con el fin de que se dejaran de lado los intereses políticos y/o administrativos, pero no tuvo mayor impacto ya que solamente se implementó en el sexenio que fue propuesto (Ornelas, 1998, p. 122). Hasta antes de la ejecución del Plan de 1959, la política educativa se había mantenido igual entre los años de 1940 a 1959, que su fuerte fue atender a la población analfabeta.

A diferencia de las políticas anteriores el Plan de Once Años buscó la cobertura total de la población de estudiantes de primaria, así como la transformación de los centros educativos ya existentes con el fin de elevar la calidad de la educación. Durante el sexenio de López Mateos las escuelas federales crecieron en 1190 creaciones, mientras que las estatales modestamente aumentaron 721, esto en términos nacionales. Entre maestros estatales y federales, la cifra creció a más de 40 mil docentes de los cuales el 70% representaba a los federales (Meneses, 2003, p. 473).

La deserción escolar durante este sexenio seguía siendo alta y se agudizaba más en el campo, la estadística arrojó que en 1950 de cada 100 estudiantes inscritos en primero solamente 16 llegaban a sexto. Sin embargo, el plan que se propondría más adelante no tenía intenciones de solucionar la deserción, sino que aspiraba a aumentar la capacidad de las primarias para que ningún niño en edad escolar se quedara sin escuela. Para enero de 1959 se estimaba que había un millón de niños que no recibían educación primaria (Meneses, 2003, p. 461). La estadística presentada hizo que el plan partiera con un error grave, lo que representó retos económicos ya que la población estudiantil había crecido en demasía. El

secretario de la SEP Jaime Torres Bodet y el presidente Adolfo López Mateos para mitigar este problema, introdujeron desayunos colares, hubo más construcción de escuelas, se creó la Comisión Nacional de Libros de Textos Gratuitos (CONALITEG) (Ventura, 2023, p. 76; Loaeza, 2016, p.686; Meneses, 2003, p. 462). Sin embargo, estas medidas no quitaron lo cruel de las cifras, los datos al término del sexenio presidencial indicaron que de 100 personas inscritas a la primaria 46 no aprobaban primero y que solamente una del centenar lograba llegar a la educación universitaria o técnica.

Cuando se creó la CONALITEG en 1959, se impulsó la dotación de libros y cuadernos de actividades gratuitos para todos los educandos de primaria, sin embargo, esta medida generó inquietud entre la sociedad por considerar que los libros elegidos y producidos por la SEP fueran socializantes y controladores. A pesar de la oposición, la entrega de estos insumos se realizó con éxito. La CONALITEG se mantuvo como el organismo de producción y entrega de libros de textos gratuitos para el nivel básico. Ese mismo año se publicó la convocatoria a escritores y pedagogos mexicanos para participar en la elaboración de los textos para los seis grados de primaria. Se produjeron 19 títulos para los alumnos de primaria y dos para el maestro, en donde se retrataron a héroes de la patria que, además de conmemorar 150 años de la Independencia y 50 de la Revolución mexicana, buscaban infundir patriotismo en la niñez mexicana (Ventura, 2023, p. 78; Loaeza, 2016, p. 687).

Debido al error estadístico respecto del total de la población estudiantil, el presidente Gustavo Díaz Ordaz (1964 – 1972), no dio continuidad al Plan de Once Años, aunque, la doctrina educativa impulsada por Torres Bodet se continuó utilizando; los métodos, contenidos y LTG. No obstante, Díaz Ordaz en 1965 le solicitó a Agustín Yáñez que nombrara una comisión encargada para elaborar un plan nacional de educación, dentro del grupo estuvieron presidiendo los directivos del Banco de México y de Enseñanza Superior.

El informe no fue un ejercicio estadístico, si no, el conjunto de demandas de los servicios educativos para los años de 1970 y 1980 (Meneses, 2003, p. 19).

Díaz Ordaz promovió la Ley para el Control de los Organismos Descentralizados y Empresas de Participación Estatal. El Estado se hizo presente en todo el territorio nacional mediante la extensión y aplicación de leyes y reglamentos, con la apertura de oficinas públicas o con la participación de los maestros de la SEP (Loeza, 2016, pp. 271:672). Debido a la centralización de la política mexicana, la cantidad y calidad de los servicios públicos en la ciudad de México fue muy superior a la del resto del país. Orillando a una movilidad de distintas regiones al centro del país para mejorar su educación (Loeza, 2016, p. 676). Además de la urbanización y la centralización de los servicios, otro problema en la educación fue la descompensación del sistema educativo, el cual pudo ser ocasionado por el Plan de once años que atendió solamente a la primaria, ya que durante 1959 se priorizó la construcción de escuelas primarias, porque se consideraba que aquí estaba la mayor deserción de estudiantes, esto ocasionó que miles de alumnos egresaran de primaria, sin embargo, muchos no encontraron espacios en secundaria o la escuela se encontraba a largas distancias de su lugar de origen, ocasionando que no se tuviera continuidad en los siguientes niveles educativos.

2.6 Reforma Educativa, 1972

La reforma educativa impulsada por el presidente Luis Echeverría y su secretario de educación Víctor Bravo Ahuja fue publicada en 1972 en el DOF y entró en vigor el año siguiente. Este cambio obligó a la reestructuración del plan y de los programas de estudio del sistema de educación básica. Para darle mayor sustento, se promulgó la Ley Federal de Educación, para reforzar la obligatoriedad y la cobertura nacional, normativa que reemplazó

la Ley Orgánica de la Educación de 1942 vigente hasta entonces. Como todo cambio, este no fue la excepción, la Ley Federal de Educación recibió fuertes críticas por los nuevos contenidos en los Libros de Textos Gratuitos que provocaron polémica y pusieron en duda la capacidad del gobierno para efectuar una reforma significativa que no ocurría desde 1934.

Los nuevos libros se entregaron a todos los estudiantes de educación básica y sin contratiempos estuvieron vigentes durante varios años. Las molestias más significativas fueron hacia los libros de Ciencias naturales y Ciencias sociales correspondientes al sexto año de primaria. En el primero se incluyeron algunas nociones de educación sexual, lo que desató una campaña sumamente agresiva por parte del episcopado y de la Unión Nacional de Padres de Familia que mostraron total desacuerdo con la integración de tales contenidos (Rodríguez & González, 2016, p. 719). A pesar de estas intensas manifestaciones, no hubo marcha atrás y los profesores trabajaron con estos temas.

En cuanto al texto de Ciencias Sociales fue objetado por las organizaciones patronales, caso particular en el estado de Nuevo León, ellos se oponían porque el relato y análisis de hechos se referían ampliamente a las revoluciones socialistas y a los gobiernos de esa tendencia en los capítulos correspondientes al siglo XX. Parece haber sido la representación del mundo contemporáneo, más que la narración o análisis de la historia mexicana, lo que irritó a las organizaciones empresariales y a la Iglesia (Rodríguez & González, 2016, p. 719)

Si bien el libro de Español también incluyó cambios, particularmente al introducir el método global de análisis estructural para la enseñanza de la lectoescritura, la resistencia a tal cambio no fue tan escandalosa, pero sí tuvo mayores consecuencias para los docentes y alumnos. Los maestros siguieron usando los métodos fonéticos, a veces onomatopéyicos, desconfiando abiertamente de cualquier innovación “metodológica” en este campo, al que

consideraban regulado sobre todo por su propia experiencia. En términos generales, los libros de texto modernizaron el discurso educativo e implantaron, además, un punto de vista universalista, si se les compara con los utilizados desde tiempos de Torres Bodet (Rodríguez & González, 2016, p. 720).

La matrícula en la educación primaria creció. En 1970 había poco más de nueve millones de alumnos; para 1980 eran 14 500 000. Este incremento fue mayor en la secundaria, que pasó de poco más de un millón a tres millones en el mismo periodo, y aún más espectacular en el bachillerato, donde había menos de 300 000 estudiantes en 1970 y un poco más de un millón en 1980. Sólo en la educación secundaria continuó el crecimiento en la siguiente década: para 1990 había poco más de cuatro millones de estudiantes. Sin embargo, no todas las cuentas eran tan alegres: a principios de los noventa, terminaban la primaria 62% de los que la comenzaban (Rodríguez & González, 2016, p. 720). En suma, entre 1940 y 1970 se pasó de una matrícula de cerca de dos millones de estudiantes a más de nueve millones, también hubo una mayor movilidad social del campo a la ciudad, lo que generó que hubiera mayor demanda en la educación, pero centrada en las áreas urbanas, para no desatender las zonas rurales se procedió a un experimento llamado telesecundaria, el cual resultó exitoso (Ornelas, 1998, p. 123).

En resumen, la reforma de 1972 abarcó cuatro aspectos. 1) Administrativo. Creó la Subsecretaría de Planeación y Coordinación, así mismo, se instó a descentralizar los procesos administrativos lo que permitió el mejoramiento de instrumentos para el registro y control escolar, así como la asignación de maestros a las distintas escuelas. 2) Académico. Se impulsó la educación abierta, de adultos y tecnológica, por lo que se crean nuevas instituciones académicas como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Universidad Metropolitana y el Colegio de Bachilleres. 3) Legal. Se publicó la Ley Federal de Educación

que sustituyó a la Ley Orgánica de Educación de 1942. Por primera vez en 21 años se precisan las finalidades de la educación con base en los principios del artículo tercero de la Constitución. 4) Pedagógico. Hubo diversos cambios en la metodología, una de las principales características es que se estableció la psicología constructivista, centralidad del alumno; desarrollo de la creatividad y del pensamiento crítico; educación permanente; aprendizaje socialmente significativo; flexibilidad curricular; desarrollo de la actitud científica, y consideración de la educación como un proceso integral; cognitivo y socioemocional. Asimismo, se introdujeron conceptos como el de aprender a aprender (Mendoza, 2018, p.57).

2.7 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 1992

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación es medular para la presente investigación porque se trató de la política y reforma educativas con la que inició la transformación educativa de mayor envergadura de los últimos años, así mismo se introduce en el discurso oficial el concepto de la revalorización docente. Latapí (1998), Zorrilla (2002) y Mendoza (2018), consideran que fue de las primeras políticas que implicaron cambios significativos para el sector educativo. Las ideas propuestas en el ANMEB se han utilizado como base para otras políticas aplicadas en años posteriores, lo cual permitió que las medidas tomadas para la revalorización docente se prolongaran hasta 2013.

Entre 1982 y 1992 la economía nacional presentó un bajo crecimiento, alta inflación, crecimiento de la pobreza, además de una significativa reducción del gasto en salud y educación hecha por el gobierno mexicano, situación que afectó en gran medida a la población (Márquez & Meyer, 2016, p. 751) y generó inconformidad en el gremio docente. Los maestros se manifestaron en contra de la estrategia que redujo el gasto en los salarios

educativos. Se creó entonces el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica como estrategia para establecer un incremento salarial proporcional para las y los docentes que cumplieran los requisitos de promoción.

A partir de 1989, se dio paso a la expansión del neoliberalismo económico, además, el autoritarismo presidencial se endureció, ya que Carlos Salinas inicia el sexenio con más dudas que certezas y para reafirmar su autoridad fraguó un castigo ejemplar contra dos de los líderes más poderosos de ese entonces: Joaquín Hernández y Carlos Jonguitud Barrios, dirigentes del sindicato de petróleos y del SNTE, respectivamente (Márquez & Meyer, 2016, p. 755). Para este último nombra como sustituto a la profesora Elba Esther Gordillo, quien mantiene su autoridad en el sindicato durante varios sexenios. Este mismo año se dio a conocer el Programa para la Modernización Educativa para el periodo sexenal de Carlos Salinas de Gortari. La SEP durante este sexenio por la búsqueda de la calidad se enfrentó a las crisis financieras, lo que generó recortes al gasto. Por ello el Programa anunciaba cambios en la forma de operar para eficientizar los recursos económicos, la infraestructura y modificar, además, la práctica educativa. (Ventura, 2023, p. 89).

La dramática caída de los salarios reales del magisterio en servicio y la esclerosis de la pirámide profesional dentro del antiguo sistema escalafonario, recibieron en 1989 como respuesta la promesa de establecer un salario profesional para este sector, así como un nuevo programa paralelo al escalafón vertical para estimular a los docentes en sus esfuerzos de formación y desempeño de funciones. Este programa buscó crear nuevas expectativas de ascenso en la profesionalización del magisterio, mediante el estímulo de su formación permanente y su desempeño en la docencia, sin necesidad de aspirar a una movilidad ascendente en la jerarquía administrativa, sino mediante el reconocimiento de sus esfuerzos docentes (Arnaut, 2004, pp. 34).

Es posible que el Programa de Carrera Magisterial haya sido una estrategia para limitar el gasto en educación, de tal forma que se le otorgara un presupuesto definido que, aunque saliera evaluado positivamente no fuera suficiente para la incorporación y promoción. No obstante, ciertos autores consideran que su creación fue para "...para resarcir de cierta manera el poder adquisitivo del magisterio con un mecanismo ligado al mérito" (Schmelkes, 2015, p. 92). Esto ocasionó que los docentes tuvieran diferentes salarios, ante esto el gobierno federal argumentaba que el programa fue en pro de los docentes, sin embargo, dejó en el olvido a aquellos que no pudieron acceder o ascender posteriormente.

El ANMEB buscó elevar la calidad educativa, a través de tres medidas; 1) la descentralización, 2) la aplicación de un nuevo plan y programas de estudios que atendieran las necesidades del siglo XX, y 3) la revalorización de la función magisterial. El primer aspecto fue una política educativa para que los estados tuvieran mayor injerencia en la educación, el gobierno federal intentó corregir el centralismo y la burocracia de la SEP. Para que se pudiera llevar a cabo el federalismo, el secretario de Educación Ernesto Zedillo, negoció en 1992 con los gobernadores y el SNTE, este movimiento fue la concreción iniciada en 1978 (Ventura, 2023, p. 90; Arnaut, 2004, p. 21).

El Acuerdo Nacional para Modernización de la Educación Básica, su primera encomienda estuvo orientada en la reorganización del sistema educativo al promover la descentralización, que consistió en la transferencia de obligaciones que los estados tendrían sobre la enseñanza de la educación básica y del funcionamiento de las escuelas normales. Estos ajustes obedecieron decisiones político-legislativas y administrativas. (Zorrilla & Barba, 2008, p. 16). La Secretaría de Educación Pública mantuvo una acción supervisora y compensatoria para los estados o zonas que necesitaron mayores apoyos para el mejoramiento de la calidad educativa, la cual se reflejó en la mejora de la infraestructura,

materiales didácticos, mobiliario, bibliotecas y otros espacios escolares. La SEP mantuvo las atribuciones normativas sobre la educación básica y normal, entre ellas: la formulación de los planes y programas; la autorización de material educativo; la elaboración de los libros de texto gratuitos; la evaluación del sistema educativo nacional; la función compensatoria entre los estados, y el impulso a la formación de los maestros. Para la formulación de los nuevos contenidos, materiales educativos y LTG tanto para la educación básica como para las Normales (Ventura, 2023, p. 91; (Mendoza, 2018, 63; Arnaut, 2004, p. 22).

El ANMEB también reformó los planes y programas de estudios de nivel básico cambiando los contenidos y libros de texto gratuito; en el ámbito de la docencia también observó cambios, ya que la acción docente se vería afectada por las nuevas corrientes pedagógicas, visibles en las evaluaciones de alumnos y docentes. Para estos últimos, la evaluación se vincula con la creación del programa de incentivos económicos llamado carrera magisterial y para acceder a sus beneficios se tomarían en cuenta los siguientes elementos: las propias evaluaciones, antigüedad, grado académico, preparación profesional (formación inicial) y cursos de actualización. Cada rubro otorgaba una ponderación que, en conjunto, suman el 100%. Durante su permanencia, el programa sufrió tres modificaciones, consideradas superficiales, ya que fueron cambios en las puntuaciones otorgadas a cada elemento. Desde su creación en 1992 y en todo el período de vigencia se mantuvieron tres grupos de evaluación: i) docentes; ii) directores y asesores técnicos; iii) supervisores.

En México la educación obligatoria consistía en seis años, sin embargo, en 1992, se expidió la Ley General de Educación (LGE) la cual sustituyó a la Ley de 1972. Al igual que en el Artículo 3° de la Constitución y la LGE se estipuló la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria, por lo que pasó de seis a nueve años. Asimismo, se buscó la calidad mediante la equidad (Barba, 2019, p. 176). Este aumento en los años de escolaridad permitió

que el promedio de la población alcanzara en 2012 8.8 grados, es decir, primero de secundaria, para que se den una ideal del crecimiento del Sistema Educativo Nacional en 1970 el promedio de escolaridad era de 3.4, es decir solamente concluían tercer grado de primaria (Schmelkes, 2015, p. 93).

A pesar de la complejidad introducida por la federalización y la nueva distribución de competencias educativas entre los dos órdenes de gobierno, Arnaut precisa que, después de estas reformas, el gobierno federal ha mostrado mayor capacidad para conducir la transformación del sistema nacional de formación de maestros y, al mismo tiempo, la mayoría de los gobiernos de los estados aumentaron su capacidad para coordinar sus respectivos subsistemas de formación de maestros integrados por las instituciones estatales preexistentes y las transferidas por el gobierno federal (Arnaut, 2004, p. 23).

La reforma de 1992 en materia educativa obligó a la SEP a poner en marcha una serie de programas nacionales y estatales de actualización del magisterio en servicio. Un año después, esa necesidad se acentuó con la puesta en marcha del Programa de Carrera Magisterial, ya no solamente era para atender las necesidades de actualización derivadas de la reforma curricular, sino que ahora había que capacitar a los maestros en servicio, con el fin de mejorar las competencias y la práctica para elevar el nivel de aprendizaje de los niños y los jóvenes en las escuelas y así elevar la calidad educativa. De esa manera, desde el ámbito federal se construyó el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) y en los estados se multiplicaron los programas estatales de actualización, también se puso en marcha el Programa Emergente para Actualizar la Formación Docente, con el fin de mejorar la calidad de la formación docente, mediante cursos, sesiones colectivas y educación a distancia (Alcántara, 2004, p. 160; Arnaut, 2004, p. 24)

La proliferación de programas de actualización en la última década ha planteado severas dificultades en su gestión para garantizar su calidad y pertinencia, derivadas de un marco normativo deficiente que no distribuye con claridad y precisión las competencias entre el gobierno federal y los gobiernos estatales, así como entre las diversas instancias y dependencias que participan dentro de la SEP y de las administraciones educativas estatales. (Arnaut, 2004, p. 27).

El Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica se mantuvo vigente hasta el año 2002. Durante este tiempo el gobierno federal y la SEP dieron continuidad a la política educativa instituida desde 1992. Cabe aclarar que Ernesto Zedillo en calidad de secretario de Educación Pública negoció la descentralización con los gobernadores de los estados y cuando se convirtió en presidente mantuvo la continuidad de tal proceso. Ante la llegada de una nueva perspectiva educativa con Reyes Tamez Guerra, se impulsó el ‘Compromiso Social por la Calidad de la Educación’ no hubo cambios sustanciales ya que se reiteraron objetivos de programas anteriores como lo fue mejorar la calidad, la equidad, ampliar la cobertura y combatir el rezago y vincular la educación con la sociedad y el sector productivo. Para este sexenio se propuso reorganizar la estructura del Sistema Educativo Nacional con el fin de transferir íntegramente a las entidades todos los tipos, niveles y modalidades de la educación, por lo que en el Programa Sectorial se manifiesta que este objetivo se alcanzaría en la medida que lleguen a acuerdos los gobiernos federales y estatales, esto encaminado a las metas establecidas por la SEP para fortalecer el federalismo iniciado en 1992 (Hernández, 2023, p. 44).

El proceso de concentración en grandes centros urbanos estuvo acompañado por la persistencia de la dispersión, es decir, la población en 2005, una cuarta parte de ella residía en localidades menores a 2 500 habitantes. De esta manera, mientras que 50.5 millones de

mexicanos se concentraron en grandes ciudades, 24.3 millones se encontraron viviendo en localidades pequeñas. Esta polaridad en la distribución geográfica implicó grandes retos para el diseño de las políticas educativas que atendieran de manera oportuna las diversas demandas y necesidades de la población (Márquez & Meyer, 2016, p. 750). Esta polaridad se viene dando desde 1985, cuando el 64% del total de la población residía en zonas urbanas y, lo más significativo, las ciudades de 100 000 o más habitantes albergaban a más de la mitad de los mexicanos. Con la descentralización se pretendía atender cabalmente a la población de cada entidad y sus necesidades, pero al observarse que la problemática persistía, en 2002 se impulsó más la descentralización dotándola de mayores facultades.

Se aplicó el Programa Nacional de Educación (PNE) (2001-2006), la administración de Fox argumentaba con Reyes Tamez que la ejecución del Programa fue debido a que los objetivos de cobertura, equidad, calidad y funcionamiento planteados por el SEN en administraciones anteriores no se habían alcanzado. También se reconoció que fueron insuficientes los esfuerzos para afrontar los retos del crecimiento demográfico (Alcántara, 2008, p. 155). Un año después se firmó el Compromiso Social por la Calidad de la Educación para impulsar las metas del PNE, pero éstas no son precisas como tampoco las responsabilidades de las acciones ni tampoco los plazos para su ejecución (Ventura, 2023, p. 98). Uno de los aciertos dentro de la política educativa empleada por Fox, fue la creación del programa Escuelas de Calidad, cuando la SEP anunció como su insignia la implementación de las Enciclomedias. En cuanto a los enfoques curriculares, se mantienen sin cambios en el nivel de primaria y sirven de base para reestructurar los de preescolar y secundaria, con el fin de articular estos tres niveles del sistema de educación básica (Ventura, 2023, p. 99).

A pesar de que en México se cuenta con gran número de escritores, un análisis deprimente es que los mexicanos leen poco en comparación a otros países, en promedio se

lee 2.9 libros por año en el país, otro dato alarmante fue que en 2006 existía una librería por cada 72 272 habitantes, que según datos del INEGI en este año había 107 millones de mexicanos lo que equivale a que hay menos de 1500 librerías. Este efecto negativo se puede deber a la aparición de la televisión, la cual llegó a más del 90% de la población en 2005 (Márquez & Meyer, 2016, p. 776). Otro aspecto preocupante en la cultura popular fue el crecimiento que tuvo la música particularmente en los temas que hacen apología al crimen organizado y a las drogas, lo cual continúa en aumento.

El crecimiento económico de México entre 1994 y 2007 fue del 1.3% anual en promedio (Márquez & Meyer, 2016, p. 769), esto se debió en parte a las crisis que de estos años, por lo que el gasto realizado en educación resultó insuficiente para incrementar el capital humano, es decir, un problema que se venía arrastrando desde las políticas educativas de 1959 fue el robustecer el nivel de educación básico principalmente en primaria, posteriormente en 1980 la pobre infraestructura de los niveles superiores, impactaron en el rezago educativo de miles de jóvenes ya que no hubo una cobertura y acceso para la educación media y superior, lo que repercutió en que las personas no tuvieran las mismas oportunidades ni estuvieran a la altura de los cambios tecnológicos ni para elevar la productividad e impactar en empleos mejor remunerados, por ello hubo un estancamiento de la economía nacional. El Banco Mundial promovió un nuevo modelo educativo orientado prioritariamente a la educación básica que muchos investigadores vieron inviable e inadecuado (Latapí, 1998, p.40).

2.8 Alianza por la Calidad de la Educación, 2008

Durante el sexenio de Felipe Calderón (2006-2012), se dio la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la cual tardó en ver la luz, ya que fue hasta 2011 cuando se

presentó, no obstante, uno de los primeros pasos para este proyecto, fue la firma de la Alianza por la Calidad de la Educación en 2008, la cual estuvo pactada entre el gobierno federal y el SNTE, además de que la reforma estuvo avalada por organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE (Ventura, 2023, p. 103). Por lo que deja ver la injerencia cada vez mayor de los organismos internacionales en las políticas mexicanas. Como se puede apreciar también en el Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación en las escuelas mexicanas (Ventura, 2023, p. 104).

Dentro de la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) (2008), se trabajó con tres elementos; centros escolares, maestros y alumnos. Por ello se plantearon cinco ámbitos; 1) modernización de los centros escolares, 2) profesionalización de los docentes, 3) bienestar y desarrollo integral de los alumnos, 4) formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo y, 5) evaluación para mejorar (Ventura, 2023, p. 106). Para hacer cumplir las metas planteadas, hubo tres acciones principales para trabajar con los maestros y elevar la calidad del sistema educativo: Ingreso y promoción, profesionalización e incentivos y estímulos.

El Programa de Estímulos a la Calidad Docente (PECD) se instituyó el mismo 2008 con el propósito de ofrecer estímulos colectivos e individuales al magisterio, con base en los resultados de las evaluaciones nacionales e internacionales realizadas a sus estudiantes (Mendoza, 2018, p. 240). Los organismos internacionales estuvieron a favor de estos cambios porque empataban sus contenidos con los reactivos de las pruebas. El PECD consideraba dos tipos de retribuciones, colectivas e individuales, en las cuales se consideraban los mayores puntajes de aprovechamiento escolar de los alumnos, así como a las escuelas con mayor incremento de aprovechamiento escolar, en relación con el puntaje nacional y los resultados obtenidos en el año anterior. La prueba estuvo dirigida a los docentes frente a grupo que laboraran de tercero a sexto grado en el nivel de primaria y a docentes de secundaria. Ya que

el Programa de Estímulos a la Calidad Docente estuvo dirigido a elevar los resultados de los estudiantes en las distintas pruebas estandarizadas nacional e internacional: ENLACE y PISA, respectivamente. Este estímulo buscó que los docentes enseñaran y prepararan mejor a sus estudiantes para alcanzar resultados por encima de la media.

Las dos acciones posteriores, se impulsaron dos años adelante: la RIEB y las evaluaciones universales. La RIEB fue un modelo educativo basado en competencias que empató con la visión de organismos internacionales y las evaluaciones universales con el propósito de que todos los docentes fueran evaluados, debido a que tanto en el Programa de Carrera Magisterial como en el de Estímulos a la Calidad Docente la participación era voluntaria y esto ocasionaba que muchos docentes quedaran fuera de los procesos de evaluación (Mendoza, 2018, p. 242).

Poco fue el tiempo que estuvo vigente la reforma educativa iniciada en 2011, ya que a la entrada del nuevo gobierno en el 2012 se reestructuró otra vez el plan y los programas de estudio los cuales fueron anunciados al año siguiente, pero entraron en funciones hasta el ciclo escolar 2015. Al igual que pasó con la reforma de 2011, se implementaron en una primera instancia en los grados de primero y sexto a manera de programa piloto.

2.9 Ley General del Servicio Profesional Docente, 2013

La reforma educativa de 2013, propuesta por el presidente Enrique Peña Nieto, concluyó con las propuestas vertidas en el ANMEB sobre todo a la revalorización docente. Así también, marca el cierre del periodo de investigación ya que, hasta el año de 2012, la historia de la educación en México, cuyos programas y leyes de educación y evaluación docente que habían respetado los derechos de los trabajadores al servicio de la educación, fueron suspendidos o modificados radicalmente. La atención de estos procesos estuvo centrada en

una evaluación formativa y en proporcionar estímulos económicos a los maestros que obtuvieran mejores puntajes en los distintos procesos de participación. Sin embargo, con la entrada en vigor de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) en 2013, la evaluación formativa pasó a ser punitiva y afectó a la jubilación. (Barrón & Valenzuela, 2019, p.240). A diferencia de los profesores que se incorporaron a Carrera Magisterial y conservarían el monto del estímulo que ostentaban incluso después de su jubilación, al igual que sus prestaciones, con la reciente ley aprobada los estímulos son honorarios y no impactan en otras prestaciones.

Uno de los actores que golpeó al sistema educativo y apoyó la entrada en vigor de la LGSPD fue el grupo Mexicanos Primero, en el cual mediante un escrito propusieron reformar la Ley General de Educación, en el que se argumentaba establecer una Carrera Docente, con un sistema nacional único de selección, reclutamiento, avance profesional y estímulos a la labor de los maestros, y la integración del sistema de certificación inicial y periódica para la licencia profesional (Mendoza, 2008, p.69). Es decir, se abrió la puerta para que no solamente las escuelas normales pudieran participar en los exámenes de oposición.

Estas afirmaciones coincidieron con lo expresado por Ángel Gurría secretario de la OCDE, como se expuso anteriormente, a partir de ellas se crea la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la cual se expide en septiembre de 2013, la cual estuvo dirigida a EB y EMS y en la que se establecieron los criterios, los términos y las condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio (Barrón & Valenzuela, 2019, p.244).

La LGSPD es muy amplia y rigurosa acerca de las relaciones laborales históricas que se venían aplicando en el sistema educativo nacional; estipula precisiones para los diferentes tipos de relaciones, funciones, actividades, procesos y gestiones que integran la actividad

docente y directiva. Además, se complementa con una serie de documentos que especifican los lineamientos y los criterios de evaluación a instrumentar, donde queda clara la obligatoriedad de esta, la rendición de cuentas y el término de la relación laboral en caso de incumplir estas disposiciones, sin responsabilidad alguna por parte de las autoridades educativas (Barrón & Valenzuela, 2019, p.244).

En el documento ‘Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes’, se describe por primera vez el perfil del docente requerido para su cumplimiento de acuerdo con el Servicio Profesional. Las siguientes dimensiones para los docentes son: 1) conoce a sus alumnos; 2) organiza y evalúa el trabajo; 3) se reconoce como profesional que mejora continuamente; 4) asume responsabilidades éticas y legales, y 5) participa en el funcionamiento y fomenta vínculos con la escuela (SEP, 2014).

Conclusiones

El maestro se convirtió en el primer servidor público que logró llegar a los lugares más inaccesibles en las distintas regiones del país, así mismo funcionó como intermediario y representó cada proyecto que el gobierno federal implementó a lo largo de los años; desde la creación de la SEP hasta nuestro presente (Trujillo, 2021, p. 358). Durante este largo período, el docente ha vivido una alta estima y reconocimiento por parte de la sociedad. La figura del docente se mantuvo intacta desde 1921 hasta 1980. En la década de los ochenta empezó el tránsito hacia una mayor calidad educativa, sin embargo, la precariedad de la formación docente, de las capacitaciones y salarios recibidos, impactaron la construcción de una mejora educativa (Trujillo, 2021, p. 359) al mismo tiempo que la imagen docente se fue deteriorando.

El docente ha vivido grandes cambios en materia educativa, se ha enfrentado a ajustes importantes en evaluaciones y programas de contenido pedagógico. El gobierno creó

instituciones para que los docentes se capacitaran y mejoraran su formación profesional, pero no todos ingresaban porque no estaban vinculados con un incentivo más allá del personal; esto cambió a partir de 1992 con la publicación del ANMEB y la creación del Programa de Carrera Magisterial que, de cierta manera, obligó a los docentes a tomar cursos puesto que su acreditación empezó a formar parte de las ponderaciones para que los maestros pudieran alcanzar mejores puntajes.

Como se puede leer en el capítulo, el ANMEB se mantuvo vigente por más de 20 años desde su entrada en vigor y la evaluación docente iniciada en 1992, con el Programa de Carrera Magisterial, abrió la puerta para que organismos internacionales propusieran las evaluaciones universales, siendo hasta 2008 cuando se decide dar el primer paso para este tipo de experiencias. Para reforzar este proceso se creó el programa de Estímulos a la Calidad Docente,¹² sin embargo, su universalidad estuvo dirigida solamente para los profesores frente a grupo que enseñaban de tercero a sexto grado, y sólo a este grupo de estudiantes les aplicaban las evaluaciones estandarizadas de carácter nacional o internacional.

Estímulos a la Calidad Docente al igual que carrera magisterial promovió incentivos económicos a los profesores cuyos alumnos salieran mejor evaluados a nivel zona, estatal y/o nacional en las pruebas estandarizadas. Tres años, después de la puesta en marcha de estos estímulos, la evaluación de los profesores pasó a ser universal, todos serían evaluados con el examen de carrera magisterial participaran o no en el proceso, los resultados servirían en una primera etapa de diagnóstico y estarían orientados a estructurar cursos de mejora y

¹² Este fue un programa que estuvo vigente de 2008 a 2013. Tuvo la finalidad de otorgar estímulos económicos a los maestros y escuelas que presentaran los más altos puntajes en la prueba de ENLACE. En los primeros estuvo dirigido a profesores frente a grupo de tercero a sexto. Mientras que para las escuelas era el promedio de todos sus profesores que participaran. Una de sus características principales fue centrar la atención del maestro en el aprovechamiento escolar de los alumnos, especialmente de los alumnos que tuvieran los niveles más bajos de rendimiento académico (Barrón & Valenzuela, 2018).

actualización según las necesidades de los profesores, No obstante, solamente duró dos años, puesto que en 2013 entró otro programa con otras intenciones.

Las consideraciones expuestas de manera general en estos párrafos muestran que, mediante la evaluación docente, se quiso dar respuesta y solución a distintos problemas que están lejos del quehacer del docente toda vez que, no obstante ser el principal agente educativo, hay muchos factores que escapan de su alcance y derivan del mal manejo de las políticas educativas aplicadas.

Capítulo III. Revalorización docente, estructura y práctica a través del ANMEB

El protagonista de la transformación educativa de México, debe ser el maestro. Es el maestro, quien transmite los conocimientos, fomenta la curiosidad intelectual y debe ser ejemplo de superación personal. Es él quien mejor conoce las virtudes y debilidades del sistema educativo. Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado. Por ello, uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro
Diario Oficial de la Federación (1992)

Presentación

Desde 1921 y hasta la presentación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992, con frecuencia el maestro había quedado al margen de las decisiones en la políticas y reformas educativas aplicadas en México. Sin embargo, cuando el ANMEB entró a escena, cambió la visión sobre el profesorado o bien eso se buscó al introducir el concepto de *revaloración docente magisterial*. Este cambio se buscó por diferentes acciones e incentivos económicos a través del mérito académico, particularmente los de carrera magisterial en 1992 o el de estímulos a la calidad docente en 2008. La revalorización docente estuvo envuelta en otros dos ejes, la formación inicial y la actualización o capacitación de los docentes. Es a partir de la presentación del ANMEB que empezaron a utilizarse diferentes estrategias y mecanismos para formar, actualizar o capacitar a los docentes de educación básica, tras reconocer que cada época, tiempo o región presenta dificultades para la ardua tarea del ejercicio docente. Por otra parte, los aumentos salariales en términos reales se reflejan con mínimos cambios en la larga data. Ante estos hechos, se puede observar que, en general, el docente ha sido capaz de sobrepasar las adversidades con las herramientas que le han proporcionado.

3.1 Años previos al Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, 1973 – 1992

Un problema presente desde la creación de la SEP y enfatizado en la década de 1970, fue el ascenso en el programa de escalafón y las pocas oportunidades de capacitación que se ofrecían para desarrollar habilidades docentes y competencias laborales en la docencia. El sistema escalafonario de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública (SEP) inició en 1930 pero en 1947 se promulgó un sistema de puntajes para vigilar y clasificar al magisterio, además de atender las inconformidades de este gremio por el proceso de movilidad de esos años (Ortiz, 2003, pp. 13-14).

En 1973 se presentó el nuevo Reglamento de Escalafón de los Trabajadores de la Secretaría de Educación Pública (Ortiz, 2003, p.14). A partir de este cambio, durante los años posteriores solamente se vio modificada en dos ocasiones más, la primera en 1998,¹³ y la segunda en 2008,¹⁴ finalmente en el año 2013 se eliminó el sistema escalafonario al publicarse la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), ya que la ley postuló las vacantes a través de un concurso por medio de examen.

El Reglamento de Escalafón de los Trabajadores de la SEP se conoció simple y sencillamente como escalafón y consistió en un sistema organizado para someter a concurso los ascensos verticales posibles de efectuar a los trabajadores docentes con base. El ascenso se refiere a la promoción de una categoría inferior a una categoría superior –de profesor frente a grupo a puestos directivos y de este último a supervisión- y solamente se ofertaban cuando se creaban nuevas plazas o se liberan las ya existentes por renunciaciones, jubilaciones, ceses o defunciones (Ortiz, 2003, p. 14), además de mantenerse un sistema para control de cambios y de las permutas.

¹³ Boletín Oficial del Estado de Sonora. Decreto que adiciona, reforma y deroga diversas disposiciones del reglamento de escalafón para los trabajadores de la educación al servicio del Estado. 2 de marzo de 1998.

¹⁴ Boletín Oficial del Estado de Sonora. Reglamento de Escalafón para los Trabajadores de la Educación al Servicio del Estado. 20 de marzo de 2007.

En Sonora, el Gobierno del Estado, los Servicios Educativos del Estado de Sonora y la sección 28 del SNTE adoptaron el Reglamento de Escalafón publicado en el DOF el 14 de diciembre de 1973 y enunciado por Ortiz. Sin embargo, con relación al reglamento escalafonario presentando por Ortiz para el año de 1973 (2003, p14), no coincide con algunos factores con los que se evaluaron los docentes en Sonora, ya que se postularon solo con dos de los cuatro: conocimiento y antigüedad.¹⁵ Para el año de 1986 y posteriores ya se perciben todos los factores en las evaluaciones escalafonarias de los docentes sonorenses.

El programa de verticalidad (ascender a un puesto directivo), que podría ser a director, supervisor o jefe de enseñanza, operó igual de 1973 a 1998. Entre el Gobierno del Estado de Sonora, los Servicios Educativos del Estado de Sonora y el SNTE a través de las sección 28 y sección 54, firmaron un convenio para desarrollar el nuevo reglamento de escalafón.¹⁶ La fundamentación jurídica estuvo sustentada por el Artículo 123 de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, por los Artículos 47 al 66, de la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado, del Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública y del Reglamento de Escalafón de los trabajadores al Servicio de la SEP.¹⁷

Para que los docentes tuvieran derecho a participar en el sistema escalafonario, debían contar con base y, para los de nuevo ingreso, debían tener una antigüedad mínima de seis meses. Estos fundamentos jurídicos y acuerdos se vertieron para la SEC en Sonora, estableciendo un nuevo reglamento de escalafón para los trabajadores al servicio del Estado. donde se modificaron las normas y procedimientos con las que los docentes participarían por

¹⁵ Datos localizados en el Archivo Histórico de la SEC, cuyos profesores evaluados a principios de 1980 y hasta antes de 1998.

¹⁶ Cabe aclarar que la sección 28 agrupa a los docentes del sistema federal; la sección 54, agrupa a los docentes del sistema estatal.

¹⁷ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

un puesto directivo. El reglamento de escalafón especificó los factores y subfactores con los que se evaluaría a los maestros. Los factores considerados fueron: a) conocimientos, b) aptitud, c) antigüedad y d) disciplina (ver Tabla 1).

Tabla 1. Factores y puntajes para escalafón de 1998.

Factor	Componente	Elemento	Puntaje	Puntaje máximo	Puntaje total	
Conocimiento	Preparación profesional	Certificado Primaria	100	480	1080 (45%)	
		Certificado Secundaria	200			
		Certificado Normalista	400			
		Título Normalista	480			
	Mejoramiento profesional	Licenciatura	600	980		
		Maestría	840			
		Doctorado	980			
	Aptitud	Disposición	Cursos	5		100
			Iniciativa	por cada curso		
			Laboriosidad	75		
Otras actividades		Eficiencia	125	Promediando los últimos 5 de servicio		
		Notas	280			
		laudatorias/participaciones, libros, entre otras.	1 – 12 Según la actividad			
Antigüedad		Día	.0444	480	480	

	Años de servicio	Mes Año	.6666 16	(20%)
Disciplina y puntualidad		Observancia		240
		Acatamiento		Promedio los
			240	últimos 5
		Orden de trabajo		años de servicio
				240 (10%)

Fuente: Elaboración propia a partir de Ortiz (2003); AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 1999-2001) y SEP (2010).

El factor correspondiente a los ‘conocimientos’ fue la posesión de los principios teóricos y prácticos que se requerían para desempeñar la plaza para la cual el docente fue contratado. Este factor comprendió la preparación y los cursos de mejoramiento profesional y cultural. La puntuación máxima para este factor fue de 1080 que representaba el 45%. El subfactor preparación profesional se refería al título profesional ostentado, es decir, licenciatura, maestría o doctorado. El título de licenciatura equivalía a 600 puntos, el de maestría 780 puntos y el de doctorado, con 980 puntos.¹⁸ Cabe mencionar que para aquellos profesores que no contaban con el título de licenciatura y aún se encontraban estudiando para obtener el grado, cada una de las materias materia aprobada contaba 13.33 puntos.¹⁹ Por último, el subfactor de cursos, otorgaban cinco puntos por cada curso aprobado.

Como se aprecia en el párrafo anterior y en los lineamientos de escalafón descritos, el requisito para que participaran los docentes en escalafón fue que tuvieran base. Por lo que, la preparación profesional jugaba un papel preponderante en la asignación de puntos y en la

¹⁸ AHSEC, Fondo SEC, Caja 1 (Expedientes de docentes, A107).

¹⁹ AHSEC, Fondo SEC, Caja 2 (Expedientes de docentes, B6).

obtención de un puesto directivo. Ya que, ser docente egresado de la normal sin el grado de licenciatura, otorgaba 480 puntos, mientras que, el título de licenciatura equivalía a 600 puntos. La diferencia de 120 puntos impactaba en prepararse y subir en el escalafón de una manera tan rápida que representaba ocho años de antigüedad. Es decir, si la trayectoria del docente se transitaba sin el título de licenciatura, tardaría ocho años en acumular los 600 puntos, que finalmente impactaban en la antigüedad. En suma, un docente con menor antigüedad con el grado de doctor podía obtener una dirección o supervisión en menor tiempo que otro de mayor antigüedad.

Para el factor 'aptitud' se evaluaba la disposición natural o adquirida, además de la suma de las facultades físicas y mentales de los docentes para realizar una actividad determinada. La aptitud se compone por tres subfactores: iniciativa, laboriosidad y eficiencia.²⁰ Los tres equivalían a 480 puntos de los 600 que comprendía aptitud. Los 120 puntos restantes se percibían con las notas laudatorias (felicitaciones por un buen trabajo; conclusión de ciclo, asistencia a foros e impartir cursos, con valor de cinco puntos por cada una). Este factor representaba el 25% de la evaluación.

Los subfactores de aptitud: iniciativa, laboriosidad y eficiencia se medían de manera subjetiva por el director o el supervisor. En el caso de i) iniciativa, se compone por actividades de investigación científico-pedagógica; ii) laboriosidad, comprendió la realización de actividades sobresalientes en beneficio de los alumnos y, finalmente, iii) eficiencia, se midió la calidad y cantidad del cumplimiento de su labor educacional y la técnica y organización del trabajo.²¹ En el reglamento de escalafón no se explica cómo se distribuyó la puntuación para los subfactores de aptitud y tampoco se encontró en las hojas

²⁰ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

²¹ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

de evaluación escalafonarias de docentes -localizadas en el Archivo de la SEC-, cómo fueron asignadas estas puntuaciones.²² En cuanto al factor antigüedad tenía valor de 480 puntos, lo cual representaba 20% de la evaluación. Se otorgaban 16 puntos por año de servicio cumplidos al 31 de agosto de cada año laborado; también se contabilizaban los días y meses transcurridos posteriores a la fecha del 31 de agosto. Se otorgaba por día laborado .0444 y por mes transcurrido 1.3333 puntos. Para el último factor d) disciplina y puntualidad, se tomaron en cuenta tres subfactores: observancia de los reglamentos de trabajo, el acatamiento de órdenes superiores y la exactitud y el orden de trabajo desarrollado.²³

En Sonora, quien llevó a cabo las evaluaciones escalafonarias fue la Comisión Nacional Mixta de Escalafón (CNME), conformada por personal de la SEC y de las dos secciones sindicales del SNTE 28 y 54-. La CNME fue una instancia autónoma cuyas funciones fueron: a) promover lo necesario para el ejercicio de los derechos escalafonarios y de permuta; b) convocar a concurso para cubrir las plazas vacantes; c) resolver los ascensos; d) atender las solicitudes de permuta y e) resolver las inconformidades (Ortiz, 2003, p. 14).

La puntuación máxima a la que se podía aspirar era de 2400 puntos. No obstante, hubo maestros que superaron este puntaje, quizá se deba a los años de ejercicio en el magisterio, como el caso del profesor INV,²⁴ el cual tuvo una puntuación de 2558.2540 en 1988, cabe mencionar que el puntaje estuvo distribuido de la siguiente manera, 940 puntos por el título de maestro de primaria, once asignaturas de Normal superior, 98.45, además de 43 puntos por otros documentos (que no se detallan), los cuales suman 1081.45; el factor eficiencia y colaboración correspondió a 590, más el factor de antigüedad, 886 puntos. Cabe

²² AHSEC, Fondo SEC, Caja 2 (Expedientes de docentes, B6).

²³ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

²⁴ Por sus iniciales, Isidoro Núñez Vera. AHSEC, FSEC, Subfondo "Expedientes docentes" (Caja 13, Expediente N54, 1988).

destacar que en la evaluación del factor ‘eficiencia y colaboración’, era factible perder puntos por la invalidación de alguna actividad señalada en negativo por parte del director o supervisor. La nota negativa era nombrada demérito y se le restaban cinco puntos por nota.

3.1.1 Salarios y escalafón

Durante las décadas anteriores a 1992, el escalafón vertical y los quinquenios fueron los únicos medios para elevar el salario del magisterio. En 1968, un profesor de 10 a 15 años de servicio sin contar con título normalista ganaba \$1,580 mensuales, mientras que un docente con la misma antigüedad, pero con título de normalista ganaba más de \$1800.²⁵ Debido a los bajos salarios de los docentes estatales, en 1970 se firmó un convenio entre el SNTE 54 y el Gobierno del Estado otorgando un aumento de la sexta parte de su sueldo según su preparación profesional.²⁶ Es decir, el profesor de 10 años de antigüedad que ganaba \$1,580, podría aumentar su ingreso mensual \$250 pesos con estudios de maestría. Años posteriores hubo un alza considerable en los salarios (ver Tabla 2). No obstante, se considera que estos incrementos responden más a las crisis económicas del país durante 1976, 1982 y 1994.

Los pagos que se muestran eran mensuales y correspondían a los salarios brutos. Es difícil obtener el sueldo neto, es decir, la cantidad restante después de los descuentos de ley (Impuestos Sobre la Renta (ISR), pago de pensiones, seguro médico, aportaciones sindicales, entre otros). En el año de 1993, se otorgó un incremento salarial alto, así como la entrega de otras prestaciones como: ayuda económica anual para estudiar cursos de licenciatura o posgrado, ayudas mensuales para pasajes para aquellos docentes que residen en zonas urbanas y trabajan en áreas rurales (Gobierno del Estado de Sonora, 1993, p. 94).

²⁵ AHSEC, FONDOSEC, SUBFONDO “Expedientes docentes” (Caja 9, Exp. L53)

²⁶ AHSEC, FONDOSEC, SUBFONDO “Expedientes docentes” (Caja 2, Exp. B94)

Tabla 2. Salario inicial de docentes entre 1970 y 2014.

Año	Sueldo mensual docente
1970	\$1,619.00
1975	\$2,395.02
1980	\$10,918.04
1981	\$16,272.00
1982	\$20,227.00
1984	\$40,531.40
1985	\$87,422.00
1986	\$84,225.00
1992	\$1,238
1993	\$1,570
1994	\$1,713
1995	\$1,762
1996	\$2,017
1997	\$2,162
1998	\$3,360
2008	\$9,025.44
2011	\$9,481.60
2012	\$9,897.52
2013	\$10,456.58
2014	\$10,844.48

Fuente: Elaboración propia a partir de AHSEC, FSEC, (Caja 275, Programas Compensatorios Federales, 2008); AHSEC, FSEC (Caja 1-21, Expedientes docentes): Sistema para la Consulta de Comprobantes de Pago²⁷ & Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE).²⁸

²⁷ Consultado el 23 de octubre de 2025 en <https://dgpn.sec.gob.mx/talones/>

²⁸ Consultado el 23 de octubre de 2025 en <https://www.scsso.fone.sep.gob.mx/authenticationendpoint>

Estos incrementos representaron que el sueldo integral del profesor se elevara considerablemente. Cinco años después, un 15 de mayo de 1998, el Gobierno Federal autorizó un aumento al salario del 19% directo al 07 - sueldo tabular de los docentes -, dicho incremento significó que el salario de los maestros de Sonora ubicados en el nivel A de CM se elevara un 25% lo que representaba un ingreso superior a cinco salarios mínimos (Gobierno del Estado de Sonora, 1998, p. 66).

3.2 Impacto del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en Sonora

En 1991 el presidente Carlos Salinas, mencionó que “en este tiempo de transformaciones mundiales era importante que México modernizara el sistema educativo para insertarse en los vientos de la competencia”.²⁹ Para Sonora, el candidato a gobernador, Manlio Fabio Beltrones sostuvo un diálogo con los docentes, y mencionó que había mucho que hacer en favor del magisterio, también reconoció que la tarea que desarrollan los maestros es fundamental para nuestra sociedad, sostén de nuestros valores, forjadores del fundamento de la moral y el civismo de las nuevas generaciones”.³⁰ Las declaraciones dejaban entre ver lo que se avecinaba para los siguientes años, ya que ambos mensajes de los órganos federal y estatal compartían la importancia de elevar la calidad educativa a través de la modernización de la educación, la cual estaba centrada en la revaloración del docente, la aplicación de un nuevo plan y programas de estudio y la descentralización de los servicios educativos, todo esto vertido en el ANMEB.

²⁹ El Imparcial, 9A, Nacional, “Incrementan el salario de los maestros en un 25 por ciento”, 16 de mayo de 1991.

³⁰ El Imparcial, 1A, Primera plana, “Sin educación no hay futuro” 10 de mayo de 1991.

Fue así como el siguiente año, un 19 de mayo de 1992, el mismo día que se publicaba en el DOF el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en Sonora, *El Imparcial* uno de los periódicos de mayor circulación regional, también informaba sobre el ANMEB. El acuerdo lo habría presentado el secretario de Educación Ernesto Zedillo ante diferentes autoridades, como testigo de honor presidente Carlos Salinas de Gortari, así como los diferentes gobernadores, además de estar presente la Profra. Elba Esther Gordillo líder del SNTE.³¹ Esta presentación fue un gran acierto para dar a conocer no solamente a los docentes, sino a toda la ciudadanía los cambios próximos que se avecinaban en educación, así como la revaloración de la función magisterial como uno de los ejes centrales para elevar la calidad educativa y enfrentar los retos del sector.

Algunos celebraron y otros lamentaron la entrada en vigor del ANMEB, los que lamentaron este acuerdo fue un maestro perteneciente al grupo de los democráticos al mencionar que, con la descentralización, en lugar de unir la educación la dividirían al crear 32 secciones sindicales.³² Por su parte, Alfredo del Villar Jiménez, presidente de la Asociación Nacional del Fomento Educativo, celebraba este acuerdo porque mandaría a segundo término las intromisiones del SNTE en educación, incluso afirmó que para el siguiente sexenio ya no existiría.³³ Ambas declaraciones, aunque opuestas argumentaban lo mismo, la posible desaparición o desintegración futura del SNTE.

El apartado se compone por tres temas: formación inicial, actualización y capacitación para el magisterio de Sonora, y carrera magisterial en Sonora. El primero ofrece un recorrido de los diferentes hechos ocurridos sobre la formación inicial y que dieron paso a su fortalecimiento. El segundo tema habla sobre los cursos de actualización y el alcance

³¹ El Imparcial, 4E, “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, 19 de mayo de 1992.

³² El Imparcial, “Es insuficiente el acuerdo de educación”, 24 de mayo de 1992.

³³ El Imparcial, 8A, Nacional, “Tiene el SNTE sus días contados, asegura ANFE”, 27 de mayo de 1992.

sobre el magisterio sonoreense. La tercera sección habla propiamente del Programa de Carrera Magisterial. Por último, se considera el programa de Estímulos a la Calidad Docente implementado en 2008 a la par de Carrera Magisterial para este se consideraba únicamente la calificación de los estudiantes evaluados por alguna prueba nacional o internacional estandarizada.

3.2.1 Formación Inicial

Uno de los principales factores a fortalecer el ANMEB fue la formación inicial docente. Para dar sustento a esta medida durante 1992, después de la presentación del ANMEB se creó el Centro Pedagógico del Estado de Sonora (CEPES). El Centro estuvo encargado de coordinar a las instituciones de formación docente magisterial en el estado: Escuela Normal Superior Plutarco Elías Calles, Centro Regional de Educación Normal Rafael Ramírez, Centro de Actualización del Magisterio, Normal Superior en Hermosillo, UPN Navojoa, Hermosillo y Nogales, Escuela Normal del Estado de Sonora, Escuela Normal Estatal de Especialización, Instituto de Educación Telesecundaria y la Escuela Normal de Educación Física.

Cuando inició funciones CEPES tenía bajo su coordinación once escuelas formadoras, las cuales estaban distribuidas en las principales ciudades del estado; Hermosillo, Obregón, Navojoa, Etchojoa y Nogales. El centro estatal se comprometía a fortalecer la formación docente, la unidad nacional, el respeto a nuestros símbolos patrios e instituciones, todo dentro de los principios fundamentales que sustenta al Artículo tercero con el objetivo de formar profesionistas que habrán de atender la educación en sus diferentes niveles y modalidades.³⁴

³⁴ Boletín Oficial del Estado de Sonora. Decreto que se crea el Centro Pedagógico del Estado de Sonora. 4 de junio de 1992, pp. 3-4.

Como parte de la revalorización docente se establecieron mecanismos para fortalecer la formación inicial y alcanzar un mayor número de docentes formados a través de la apertura de subsedes de escuelas normales en las principales ciudades, así como también, cursos de actualización. Es así que la apertura de la Escuela Normal Superior en Navojoa incrementó la oferta docente al ofertar en un inicio cuatro licenciaturas para formación inicial en educación media: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Asimismo, el Centro de Actualización del Magisterio en Nogales comenzó a ofertar la licenciatura en Docencia Tecnológica. Ambas medidas fueron diseñadas para eliminar la movilización de cientos de estudiantes y profesores a otras regiones del estado para formarse o capacitarse (Gobierno del Estado de Sonora, 1994, p.143).

El CEPES a través de sus instituciones de nivel superior formadoras de maestros, atendió a más de siete mil futuros docentes. La Escuela Normal del Estado de Sonora al igual que las que se encuentran en el resto del país, se empezaron a transformar para fortalecer la formación inicial, a través de la modernización y el desarrollo educativo, por lo que se renovó el plan y programas de educación de los primeros cuatro semestres de la Licenciatura en Educación Primaria (Gobierno del Estado de Sonora, 1999, p.241).

Para el ciclo escolar 2001 – 2002, CEPES coordinaba nueve centros de Escuelas Normales, quedando la Escuela Normal Estatal de Especialización, Escuela Normal del Estado de Sonora, Escuela Normal de Educación Física y el Instituto Superior de Educación Telesecundaria por parte del estado de Sonora, mientras que por parte del sistema federalizado se tenía; Escuela Normal Rural Plutarco Elías Calles, Escuela Federal de Cursos Intensivos, Centro de Actualización del Magisterio y Centro Regional Rafael Ramírez, también se contaba con una institución descentralizada que era la Universidad Pedagógica Nacional, conocida como UPN por sus siglas (Gobierno del Estado de Sonora, 2002, p. 141).

Debido al alto número de aspirantes a ingresar en alguna institución de educación pública de las once que operaban en Sonora para el ciclo escolar 2005-2006. En el mes de mayo de 2005, se tuvo que utilizar por primera vez un examen de ingreso para determinar al número de aspirantes aceptados en cada licenciatura.

Tabla 3. Escuelas formadoras de docentes, licenciaturas ofertadas y número de estudiantes aceptados.

Ubicación	Nombre de la institución	Licenciaturas Ofertadas	Número de estudiantes aceptados
Etchojoa	Escuela Normal Rural “El Quinto”	Educación Primaria	40
	Escuela Normal del Estado de Sonora (ENES)	Educación Primaria	40
Hermosillo	Escuela Normal de Educación Física (ENEF)	Educación Preescolar	75
	Escuela Normal Superior	Educación Física	25
	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Educación Secundaria	30
	Universidad Pedagógica Nacional (UPN)	Intervención Educativa	30
Obregón	Escuela Normal Estatal de Especialización	Educación Especial	40
	Escuela Normal Superior	Educación Secundaria	30
	Centro Regional de Educación Normal (CREN)	Educación Primaria	20
Navojoa		Educación Preescolar	75
		Intercultural Bilingüe	20
	Escuela Normal Superior	Educación Secundaria	30
Nogales	Universidad Pedagógica Nacional	Intervención Educativa	30
	Universidad Pedagógica Nacional	Intervención Educativa	30

Fuente: *El Imparcial* (28 – mayo - 2005). Entregan a SEC las evaluaciones. (Jesús Cázares). Hermosillo 4A.

De un total de 2,220 solicitantes se aceptaron 515 aspirantes, poco más del 25%. En total, las instituciones formadoras de docentes eran once y ofertaban 14 licenciaturas diferentes entre educación preescolar, primaria, indígena, superior y especial (tabla 3). Entonces, si los espacios para ingresar a las diferentes licenciaturas, tomando a consideración la media, la capacidad aproximada era de 37 estudiantes por licenciatura ofertada. En suma, de 2,220 aspirantes se aceptaron 515 estudiantes, es decir, menos del 25% de los participantes se aceptó, lo cual muestra el alto nivel de demanda que tenían los estudios normalistas. El esfuerzo institucional estuvo presente para fortalecer la formación inicial.³⁵

A principios de noviembre de 2005, se manifestaron 36 maestras inconformes por no tener una oportunidad para participar por una plaza docente en educación preescolar.³⁶ A pesar de cumplir y llevar a cabo el currículum y la solicitud necesaria para registrarse en el examen de oposición, el personal de la SEC les informó que no cumplían con el perfil académico. Algunas docentes se mostraron molestas ante la negativa por parte de autoridades estatales, puesto que tenían años cubriendo interinarios, además de que algunas de ellas se estaban actualizando con estudios de maestría en alguna unidad de la UPN.³⁷

Por otra parte, en la nota periodística se hace hincapié, que el secretario de Educación Horacio Soria, no les dio un no rotundo y que las exhortó a enviarle un oficio con sus inconformidades para brindarle puntual seguimiento. Esta negativa pudo obedecer al fortalecimiento de las escuelas normales al darles prioridad a los egresados de dichas instituciones en los concursos. Ya que también en palabras del propio secretario Horacio no se pudo comprometer con las educadoras a darles su nombramiento definitivo dado que las

³⁵ El Imparcial, 4A, Hermosillo, "Entregan a SEC las evaluaciones", 28 de mayo de 2005.

³⁶ El Imparcial, 3A, General, "Rechazan el registro a maestras interinas", 7 de noviembre de 2005. Cabe aclarar que se taró únicamente de maestras inconformes.

³⁷ Ibid.

60 plazas disponibles ya estaban predestinadas a entregarse por concurso de oposición. A pesar de que UPN formaba parte del CEPES, a este grupo de educadores les estuvieron bloqueando las oportunidades laborales, a raíz de que no contaban con el título de preescolar.

Esta problemática de incompatibilidad en los perfiles académicos estuvo también presente en 1983, periodo del gobernador Samuel Ocaña, precisamente con un grupo de profesoras que se desempeñaban en preescolar. En aquella ocasión la respuesta fue favorable para las docentes a quienes se les brindó un curso de actualización dividido en dos partes para solucionar la problemática. Cabe destacar que esta propuesta iba encaminada a las educadoras que no tuvieran el título de preescolar pero sí el de primaria, no obstante, el programa estuvo dirigido solamente para los jardines de niños al servicio del Estado. El encargado para dicha tarea fue el Centro de Actualización y Capacitación del Magisterio en Sonora.³⁸

La incompatibilidad de perfiles y la queja de una parte del magisterio continuó durante años. Incluso dicha problemática se expandió a sus programas de escalafón y Carrera Magisterial, ya que, para poder participar en alguno de los dos programas mencionados se les pedía concursar en el nivel académico en el que se desempeñan – es decir, si un docente contaba con el título de primaria, solamente podía participar por una dirección de primaria y en la primera vertiente como docente- y con el título.

De tal manera, que las profesoras de primaria que trabajaban en preescolar no les permitieron participar en carrera magisterial porque su perfil académico no empataba con los requisitos. Para el caso de primaria se tiene conocimiento de que también los docentes de

³⁸ Boletín Oficial del Estado de Sonora. Acuerdo que autoriza a la Dirección Pública del Estado, para que ofrezca un curso para maestros que laboran en Educación Preescolar, para lo cual se crea un Centro de Actualización y Capacitación, 13 de junio de 1983, pp. 4-5.

primaria que se desempeñaban en otros niveles tuvieron dificultades para participar en Carrera Magisterial.³⁹ Los docentes que se habían quejado contaban con más de ocho años desempeñándose como director de un preescolar, pero con título de primaria. En dicha carta, los maestros tachaban de incongruente a la mesa paritaria de carrera magisterial, ya que se le permitió la participación, sin embargo, una vez que se ganó el incentivo se les informó que la Comisión Estatal había cancelado su incorporación. Se desconoce, cuántos profesores estuvieron en esta situación.

Durante agosto de 2008, el secretario de Educación Víctor Gamiño informó que para el ciclo que estaba por iniciar se daría prioridad a las y los egresados de normales, ya que habría 263 plazas por concepto de escuelas de nueva creación. Asimismo, reiteró que los profesionistas que no eran normalistas quedarían fuera de este ciclo sin importar si ya tenían varios años cubriendo,⁴⁰ a lo cual hubo manifestaciones docentes de inconformidad, sobre todo un grupo de profesoras de preescolar se mostraron molestas, ya que, este año se aplicó por primera vez el concurso de asignación de plazas.⁴¹ No obstante, no se especifica si estas educadoras no eran normalistas o habían reprobado en su examen. Incluso para el siguiente año esta problemática creció al ser rechazados más de 103 perfiles, por lo que no podrán realizar el examen para concursar por una plaza docente.⁴²

Ante el discurso oficial por parte del Gobierno de Sonora seguía manifestando que el principal agente de cambio era el docente y la necesidad de promover su aprendizaje para recuperar el valor de su función como un orgullo de la comunidad. Esto refuerza la vigencia del concepto de revalorización docente. En este contexto regional, el gobierno gestionó en el

³⁹ AHSEC, FSEC, (Caja de cédulas y expedientes de carrera magisterial)

⁴⁰ El Imparcial, 6A, General, “Dará SEC prioridad a normalistas: Gamiño”, 21 de agosto de 2008.

⁴¹ El Imparcial, 6A, General, “Demandan maestras apoyo de diputados”, 21 de agosto de 2008.

⁴² El Imparcial, 08, General, “Inicia SEC registro a plazas de docentes”, 5 de agosto de 2009.

2012 la creación de Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRFDIES) - actualmente llamado CRESON - (Gobierno del Estado de Sonora, 2012, p. 108) cuya construcción concluyó el siguiente año. Al inicio de sus operaciones contó con cuatro laboratorios, una biblioteca, 18 cubículos, dos salas de juntas, cuatro aulas, dos aulas de usos múltiples y oficinas administrativas. CRFDIES empezó a operar en 2013 e inició ofertando la maestría en Gestión Educativa. A tres años de su construcción, el CRFDIES había atendido solamente a 329 profesores, ya sea con la maestría o con alguno de sus diplomados ofertados, una cifra baja en comparación con otros centros y sobre todo por la inversión, ya que solamente para este último año de trabajo se habían destinado más de 34 millones de pesos (Gobierno del Estado de Sonora, 2015, p. 77).

3.2.2 Actualización y Capacitación para el Magisterio de Sonora

A partir de 1992 se empezaron a ofertar mayores cursos de capacitación con el fin de atender la revalorización docente. Para incentivar a los docentes a capacitarse, este elemento se consideró como un factor multifactorial en el Programa de Carrera Magisterial. Los cursos se ofertaron año con año y el profesor que aprobaba dicha capacitación era acreedor a una constancia que avalaba su participación. Este elemento era un elemento multifactorial, los docentes debían registrar un total de 120 horas en cursos de capacitación o actualización.

Como se puede apreciar en la literatura, desde inicios de la SEP, se han implementado cursos de capacitación o actualización. La diferencia radicó en que anteriormente los cursos eran para facilitar la otorgación del título de maestro y, posteriormente, el de licenciatura, a todos aquellos profesores carentes de él. Mientras que los cursos para capacitación y mejoramiento de habilidades en la docencia eran pocos, por tanto, existían algunos. Un ejemplo de estos cursos es el de Cultura ofrecido en 1990 por la Casa de la Cultura en la

ciudad de Hermosillo, dirigido a maestros de primaria.⁴³ Se desconoce si este curso, así como otros ofertados por distintas “instituciones” estuvieron concesionados por la SEC, es decir, si fueron de carácter gratuito o tuvieron los profesores que desembolsar de sus propios ingresos.

Figura 2. Curso de literatura a maestros de primaria.



Fuente: El Imparcial. Sección Cultural. 28 de mayo de 1990.

Durante los años de 1992 a 1994 fueron fundamentales para la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Por lo que, para dar cumplimiento y vigilancia a los objetivos del ANMEB, se creó la Comisión Estatal para la Capacitación y Actualización del Magisterio en 1992, convirtiéndose en un pilar fundamental para atender las demandas de los docentes en materia de actualización y capacitación permanente. Uno de los ejes de trabajo del ANMEB incluyó la reformulación de nuevos

⁴³ El Imparcial, 08, General, “Inicia SEC registro a plazas de docentes”, 5 de agosto de 2009.

contenidos, lo que involucró que se tuvieron que capacitar a los docentes en los nuevos temas a trabajar. La aplicación del ANMEB fue ambiciosa y en menos de un mes de haberse publicado, iniciaron las primeras reuniones de capacitación, gestándose en junio de ese mismo año las de tipo informativas y para otorgar los materiales educativos que permitieran cumplir con el quehacer educativo docente.⁴⁴

En estos primeros meses de trabajo, se suscitó una problemática en la cuestión de organización y omisión en responsabilidades. Las secciones del SNTE en Sonora, 28 y 54, argumentaron que cuando el SNTE firmó el ANMEB con el Gobierno Federal se estableció que, para dar cumplimiento a la revaloración docente a través de la formación y actualización de los maestros, se tomarían en cuenta las diferentes secciones sindicales estatales y que hasta el momento no las habían considerado para formar parte de los equipos de capacitación para los cursos emergentes.

Esto provocó que pronunciaron su inconformidad porque no habían recibido información oficial, ni tampoco invitaciones a las ceremonias inauguración ni presentaciones del ANMEB o de las juntas informativas.⁴⁵ Este reclamo se hace saber un mes después de la primera capacitación realizada, el cinco de junio de 1992. Ya que las delegaciones sindicales argumentaban que se mantendría un diálogo permanente con la SEC para dar cumplimiento al ANMEB.⁴⁶

El gobernador Manlio Fabio Beltrones, manifestó que más de 23 mil trabajadores de la educación en el nivel básico habían participado en el Programa Emergente de Actualización del Maestro Sonorense (PEAMS). La participación de docentes que se capacitó fue muy significativa, muy cercano al global estatal. En su discurso, el gobernador

⁴⁴ AHSEC, Fondo SEC, Subfondo “expedientes docentes” (Caja 17, exp. R95, 1992).

⁴⁵ AGES, Fondo de Gobernadores, Exp. 8218.

⁴⁶ AGES, Fondo de Gobernadores, Exp. 8218.

hace mención del Programa Carrera Magisterial y de su propósito, que los docentes tuvieran acceso a un tabulador horizontal para que mejoraran el salario con base en su preparación académica, la atención de cursos de actualización, el desempeño profesional y la antigüedad en el servicio (Gobierno del Estado de Sonora, 1992, pp. 53-54).

El Gobierno de Sonora durante 1993, a través de la Comisión Estatal para la Capacitación y Actualización del Magisterio, les brindó el servicio de capacitación a más de 20 mil maestros y directivos de educación básica, esto representó más del 86% de participación de los docentes de educación básica (Gobierno del Estado de Sonora, 1992, p.54). En el informe de gobierno se destaca que la SEC ofreció una variedad de cursos para que los profesores pudieran seleccionar y priorizar aquellos que creyeran necesarios para mejorar sus habilidades docentes o subsanar sus áreas de mejoras.

Para el siguiente año en 1994, se habrían duplicado los espacios ofertados para cursos, al disponer que 59 mil docentes habían solicitado servicios de actualización. El Programa Estatal para la Capacitación y Actualización del Magisterio diseñó ocho cursos y diez diplomados. Posteriormente se ofertaron 49 cursos más, para lograr que el total de los docentes pudieran capacitarse (Gobierno del Estado de Sonora, 1994, pp. 153-154). Estas disposiciones permitieron que docentes pudieran participar y acceder a los beneficios que brindaban los programas de escalafón y carrera magisterial.

Como parte de la descentralización anunciada en el ANMEB, durante 1994 en Sonora, entraría en funciones la nueva Secretaría de Educación y Cultura – anteriormente llamado Dirección General de Educación Pública –.⁴⁷ Entre sus planes fue absorber los recién creados Servicios Educativos del Estado de Sonora, se reiteró que con estas acciones no se afectarían los programas existentes.

⁴⁷ AHSEC, FSEC, Caja 1, Expediente A51, 1982.

Al contrario, a partir del siguiente año, es decir, en 1995 la nueva dependencia reforzaría el Programa de Actualización y Capacitación Profesional de los Maestros.⁴⁸ El mensaje hecho por la nueva SEC reforzó el anuncio hecho por la SEP en enero de 1994, al informar que la educación básica será de nueve años, por lo que el Secretario de Educación Nacional Ernesto Zedillo, reiteró que se desplegaría una estrategia sin precedentes en materia de capacitación y actualización puesto que este factor estimula la preparación y el buen desempeño del maestro al ser parte de CM.⁴⁹

El Gobierno de Sonora, para abarcar más espacios y atender a más docentes abrió diez centros de capacitación en puntos estratégicos del estado, de las cuales se supone, se encuentran las principales ciudades como Hermosillo, Ciudad Obregón, Navojoa, Nogales, Guaymas para prestar más servicios (Gobierno del Estado de Sonora, 1997, p. 157). La Comisión Estatal para la Capacitación y Actualización del Magisterio había logrado ofertar más de 286 mil espacios para cursos, diplomados y talleres. El crecimiento fue exponencial, ya que cuando inició sus labores la Comisión Estatal había ofertado dos mil cupos para cursos. Para 1997 tuvo espacio para prestar 90 mil servicios de capacitación, sin embargo, no todas lograron aprovecharse por el magisterio, los registros revisados solamente refieren 60 mil capacitaciones (Gobierno del Estado de Sonora, 1998, p. 66).

Con el objetivo de seguir elevando la calidad educativa, durante 1998 se llevaron a cabo varias capacitaciones para los diferentes niveles de educación. En cuanto a nivel primaria, la mayor prioridad fue para los pueblos originarios al distribuir libros en leguas yaqui, seri y mayo. Las capacitaciones fueron orientadas a los grupos de primero a cuarto de primaria. Asimismo, Se capacitó a 12 mil directivos y docentes en una primera etapa para

⁴⁸ El Imparcial, 6A, General, "Fusionarán al sector educativo", 16 de mayo de 1994.

⁴⁹ El Sonorense, 11a, General, "Anuncia SEP que educación básica será de nueve años", 29 de enero de 1993.

poner en marcha la estrategia general del Programa Creciendo con Nuestros Valores, que consistió en que el maestro formara a sus alumnos mediante talleres con la colaboración de padres y madres de familia para apoyarlos con sus tareas escolares (Gobierno del Estado de Sonora, 1998, pp. 64-65).

El gobernador Armando López Nogales siguió considerando al maestro un actor primordial para transformar la educación. De tal modo que a través de la Secretaría de Educación y Cultura se les darían más oportunidades de capacitación y superación para brindarle más valoración al magisterio. Por ello, se abrieron seis nuevos Centros de Maestros: Sahuaripa, Álamos, Moctezuma, Santa Ana, Magdalena y Cananea, adicionalmente a los diez que ya estaban en operación (Gobierno del Estado de Sonora, 1998, p. 66), dando un total de 16 centros 1998.

Durante este mismo año se llevaron a cabo otras estrategias para que el maestro tuviera mejores capacitaciones y actualizaciones, se introdujeron los Cursos Nacional de Actualización, en los que se inscribieron 12,433 docentes. Con relación al Programa Estatal de Capacitación y Actualización del Magisterio, se abrieron 25% más de espacios con relación al año anterior. Este incremento significa que, respecto al total de docentes registrados, un docente podía inscribirse a cuatro cursos distintos en promedio (Gobierno del Estado Sonora, 1999, p. 224).

A finales del ciclo escolar 2001-2002, se realizó un censo de estándares nacionales y escuelas del Programa de Calidad, donde había 158 escuelas primarias. Francisco Taddei, Subsecretario de Operación Educativa de la SEC en ese entonces, afirmó que es importante revisar los métodos, contenidos y el sistema de trabajo. Asimismo, que para lograr lo anterior era necesario actualizarse, prepararse y hacerse de nuevas herramientas acordes a los tiempos. Por ello puntualizó que el Gobierno del Estado en mancuerna con el Gobierno

Federal brindaban diferentes programas de capacitación y actualización para promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos.⁵⁰

A finales del mes de noviembre de 2005, miembros de la SNTE seguían cuestionando la nueva reforma educativa y el rechazo generalizado hacia la nueva malla curricular de la RIEB. No obstante, el secretario de la Sección 10 de la Ciudad de México – antes Distrito Federal-, mencionó que se debía preparar a todo el magisterio con base en la educación científica y matemática, según lo acordado el Artículo Tercero Constitucional.⁵¹

A inicios del año 2007, la SEP presentaba unas cifras sobre el número de docentes que recibió una capacitación, además de aquellos docentes que aprobaran alguna prueba nacional, dando como resultado que solamente el 26% de los profesores estaba capacitado,⁵² sin embargo, esta última parte está basado más en los estudiantes que el docente, es decir, el maestro que obtuvo una calificación aprobatoria fue porque su estudiante también obtuvo una calificación aprobatoria en algún examen estandarizado, por lo que es difícil tomar en cuenta esta medida, porque en una evaluación escrita existen muchos factores que no dependen de los profesores.

La SEP realizó un estudio para medir el impacto del Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio tomando a consideración los años de 1997 a 2006. El resultado para el estado de Sonora fue que, de un total de 25,772 docentes, sólo poco más del 30% habría logrado acreditar su capacitación.⁵³ Sin embargo, es difícil saber en cuántas ocasiones estos maestros fueron evaluados, ya que, en los diez años del estudio presentado, un mismo docente pudo haberse evaluado un máximo de tres veces,

⁵⁰ El Imparcial, General, “Aplicarán examen para elevar calidad”, 11 de junio de 2002.

⁵¹ El Imparcial, 10B, Nacional, “Rechazan reforma educativa”, 28 de noviembre de 2005.

⁵² El Imparcial, 6A, Nacional, “Avala SEP formación... de los profesores”, 6 de febrero de 2007.

⁵³ El Imparcial, 6A, Nacional, “Desdeñan seguir preparándose” 6 de febrero de 2007.

mientras que sus estudiantes fueron evaluados cada año con alguna prueba nacional o la prueba internacional PISA. Siempre y cuando estos alumnos correspondieran a estudiantes de tercero a sexto grado. Es preciso hacer notar que los cursos de actualización eran voluntarios para los docentes, quienes lo tomaron buscaron mejorar su puntuación de escalafón o participar en CM y, al parecer, los resultados de este proceso de actualización en México reflejan más interés por recibir una remuneración que por elevar la calidad educativa.

Durante 2007, el gobernador anunció que Sonora pasó del lugar 23 al octavo puesto en las pruebas estandarizadas realizadas a los estudiantes. Por lo que el secretario de Educación Arnoldo Soto mencionó que tanto el Gobernador como él, estaban comprometidos con la educación en Sonora y, sobre todo, con la mejor disposición de seguir elevando la calidad educativa.⁵⁴ No obstante, el líder sindical de la Sección 28, realizó un atento llamado a las autoridades para fortalecer las capacitaciones, ya que eran diversos los factores que intervenían en la calidad y en los resultados de los estudiantes. En cuanto a los docentes, enfatizó en que se necesitaba un programa integral de capacitación ya que, con frecuencia, el profesorado buscaba por sus propios medios la forma de capacitarse.⁵⁵ Lo que recaían en esfuerzos mayores debido a que tenían que viajar y costearse sus propios cursos derivando en la selección de cursos de bajo coste y cercanía al lugar de origen, dejando de lado sus intereses y necesidades pedagógicas. Este aspecto pudo incidir en el estancamiento de su formación, al no tener mayor oferta ni accesibilidad a distintos cursos.

En un Foro llamado Biarritz celebrado en Chile durante el mes de octubre de 2007, tuvo una participación importante la Líder del SNTE Elba Esther Gordillo y aprovechó para solicitar que se brindaran los medios necesarios a los docentes para su actualización

⁵⁴ El Imparcial, Especial, “Mejorar educación es la tarea en Sonora”, 7 de diciembre de 2007.

⁵⁵ El Imparcial, Especial, “... Pero falta capacitación”, 7 de diciembre de 2007.

permanente, así como para facilitar su incorporación en el conocimiento y uso de las nuevas tecnologías.⁵⁶ Esta conferencia refleja una necesidad en materia de actualización y encajan con lo expresado por el Secretario de la Sección 28 de Sonora al responsabilizar al Gobierno Federal como el ente que debe facilitar la actualización, de manera que el costo de esta preparación no recaiga en el bolsillo de los docentes.

Para el año 2009 el gobernador Guillermo Padrés durante un discurso oficial referente a educación mencionó que “la reforma anunciada en 2008 a través de la Alianza por la Calidad Educativa no funcionaría, si no se capacitaba al docente, pues este era el eje central para obtener resultados exitosos”. Por ello, en ese mismo año se capacitó a más de 4 mil docentes, directivos y asesores técnico pedagógico con el Diplomado Reforma Integral de la Educación Básica 2009, toda vez que durante el ciclo escolar 2009-2010 se pilotearon los nuevos programas de estudios referentes a tal reforma curricular en los grados de primero y sexto (Gobierno del Estado Sonora, 2010, p. 75). Para el siguiente ciclo escolar 2010-2011, se incorporaron los grados de segundo y quinto a la reforma curricular, por lo que se capacitaron a 591 docentes, directivos, supervisores y jefes de sectores, pertenecientes a 93 escuelas, que fueron las seleccionadas para trabajar el programa piloto de la segunda fase del Plan y Programas de Estudio de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB) (Gobierno del Estado de Sonora, 2011, p. 96).

A pocos días de haber iniciado el ciclo escolar 2010-2011, el secretario de Educación Alonso Lujambio mencionó que cuatro de cada seis profesores salían reprobados en el examen nacional de actualización que medía los conocimientos que poseían los profesores para ejercer su labor. La SEP mira con malos ojos estos resultados puesto que el gasto para

⁵⁶ Expreso, 5A, General, “Urge Elba Esther reforma educativa”, 17 de octubre de 2007.

capacitación era elevado, ya que cada año se destinaban 45 millones para cubrir este concepto. Por otra parte, la evaluación costó 20 millones de pesos siendo este su segundo año de aplicación. De los 864 mil docentes que recibieron capacitación, solamente 404 mil asistieron a presentar el examen nacional de actualización; de éstos, únicamente 219 mil maestros aprobaron y el resto reprobó la evaluación.⁵⁷ Es importante ver qué tipo de cursos de capacitación se están llevando a cabo. Sin duda, falta analizar por qué más de la mitad de los maestros no presentó el examen.

Para el ciclo escolar 2011 - 2012 no fue la única capacitación que se llevó a cabo, ya que se hizo hincapié en la actualización en el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, en la que se atendieron a 744 docentes de instituciones que tienen la infraestructura tecnológica y conectividad adecuada en los 72 municipios, cifra baja para el promedio de docentes total que hay en el estado, esto representa menos del 1%, sin embargo, también hubo otro diplomado en Estrategias Didácticas para la Enseñanza de competencias Informáticas Básicas, llegando a 250 docentes más. Estas capacitaciones van de la mano del Proyecto de Habilidades Digitales para Todos - anteriormente llamado ENCICLOMEDIA⁵⁸ -, alcanzando este beneficio más de 13 mil estudiantes de educación básica (Gobierno del Estado de Sonora, 2012). Sumando el ciclo escolar 2012-2013, habían transcurrido cuatro años, en los cuales se atendió en promedio a 20 mil profesores al año para mejorar sus prácticas profesionales (Gobierno del Estado de Sonora, 2013, p. 93). No obstante, la organización Mexicanos Primero hacía un llamado para que se profesionalizaran más

⁵⁷ El Imparcial, 06, General, “Cuatro de 6 maestros resultan reprobados”, 27 de septiembre de 2010.

⁵⁸ Fue una herramienta didáctica de apoyo a la labor de los docentes para estimular nuevas prácticas pedagógicas en el aula que relacionaba directamente los temas de los LTG del plan 1994. El programa estuvo vigente desde 2003 a 2011. (SEP, 2012, pp. 11-13).

docentes, así como para transparentar los presupuestos ejercidos en este rubro.⁵⁹ Esta organización pensaba que las capacitaciones y actualizaciones estaban desfazadas a las necesidades, mientras que el Gobierno festejaba los cursos impartidos.

3.2.3 Carrera Magisterial en Sonora

En febrero de 1990, en Tepic, Nayarit, en el Primer Congreso Nacional Extraordinario (CNE) del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), se presentó una propuesta formal para tener un sistema de estímulos para los profesores y no depender exclusivamente del escalafón y los quinquenios para aumentar el salario docente. Por lo que dos años después, en el segundo CNE del SNTE en la Ciudad de México – antes Distrito Federal -, llevado durante febrero de 1992, se reiteró la necesidad de crear un sistema de estímulos y categorías laborales derivados de la calidad y constancia del trabajo docente, los esfuerzos de formación y actualización profesional y en el grado de dificultad de trabajo realizado.

Tres meses después, durante la presentación del ANMEB, se estableció una estrategia para elevar la calidad de la educación básica que consistió en revalorar la función docente, en la medida, en que el profesor fuese el protagonista de la transformación educativa de México.⁶⁰ Por ello, se le otorgaron facilidades para capacitarse y obtener mejores ingresos a través de una evaluación. Por ello es importante analizar cómo se llevaron a cabo los distintos procesos de formación inicial, acceso a cursos de actualización y capacitación, así como el propio Programa de Carrera Magisterial. Para ver si realmente el docente se posicionó en un estatus de valor social, así como personal y profesional de la educación básica. Hasta este punto el gobierno estatal estaba cumpliendo con lo establecido en el ANMEB.

⁵⁹ El Imparcial, General, “Revelan desperdicio de las horas-clase”, 24 de noviembre de 2011.

⁶⁰ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

El Programa de Carrera Magisterial se creó con la finalidad primordial de elevar la calidad educativa, a través del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio. También se buscó incentivar a los profesores de educación básica que tuvieran mejores logros de desempeño, así como para mejorar sus condiciones de vida, laborales y sociales. (Gobierno de Sonora, 1999, p. 226).⁶¹

Durante 1993 se realizó la primera adscripción a CM y se registraron 14,205 profesores, cantidad que representó más del 80% de participación del total de los docentes y 69% de tales registros beneficiados, ya que 9,683 docentes lograron su ingreso y/o promoción (Gobierno del Estado de Sonora, 1993, p.88). Lo que representa cerca del 50% de beneficiados de la totalidad de los docentes de las escuelas oficiales de educación básica. Aunque la información que presentó *El Imparcial en mayo de 1993* no concordó con la información presentada en el informe de Gobierno de ese mismo año.

El secretario de Educación Alberto Flores, mencionó ante *El Imparcial*, que para el primer año de aplicación del Programa de CM se habían inscrito 11,971 maestros, de los cuales 3,231 ingresaron de forma automática por estar inscritos en el esquema de educación básica, mientras que el resto tuvo que presentar examen “y que en los próximos días se estaría anunciando quienes fueron favorecidos”.⁶² Los datos ofrecidos en el Informe de Gobierno no coinciden con los que dictó el secretario de Gobierno, ya que resultan ser mayores en el informe emitido por el Gobernador.

El Gobierno del Estado de Sonora comprometido con la revalorización docente y con mejorar las condiciones de vida y laborales, en 1993 llevó un proceso de homologación beneficiando a casi 20 mil trabajadores (Gobierno del Estado de Sonora, 1993, p.93). El

⁶¹ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001);

⁶² El Imparcial, 19A, Metro, “Suben sueldo a maestros de carrera magisterial” 26 de mayo de 1993.

siguiente año, en 1994 el ANMEB a través de su Programa de Carrera Magisterial, seguía mostrando sus bondades al facilitar la obtención de mejores sueldos a aquellos maestros que lograron incorporarse.

Como parte de los elementos para determinar el ingreso a CM, se evaluaron a los docentes, donde se aplicaron 14,000 exámenes. Los resultados servirían para detectar las necesidades del magisterio y aplicar cursos de actualización atendiendo esto para el ciclo escolar 1994-1995 (Gobierno del Estado de Sonora, 1994, p. 141). En estos tres años de aplicación de Carrera Magisterial representó una mayor cantidad de maestros beneficiados, al incorporarse 10,839 trabajadores, esta cantidad representa el 70% del total de los maestros de educación básica. Para 1995, se incrementó en un 20% el techo financiero para CM, por lo que el monto destinado para este programa alcanzó más de 50 millones de pesos (Gobierno del Estado de Sonora, 1995, p.154-162).

El Programa de Carrera Magisterial se había convertido en un referente para que los docentes buscaran una constante mejora en su formación profesional para mejorar sus condiciones económicas. Para 1998 se registraban un total de 13,715 maestros incorporados en el programa de CM, casi un 80% del total del magisterio sonorense, lo cual representaba un gran avance en materia económica y profesional. Asimismo, los incrementos al techo presupuestario de CM garantizaban que se incorporaran y se promovieran cada vez a más docentes (Gobierno del Estado de Sonora, 1997, pp. 157:158).

Para el ciclo escolar 1998 - 1999, habían transcurrido siete etapas del Programa de Carrera Magisterial, las cuales habían beneficiado a cerca del 80% de los docentes. Para esta etapa había un total de 14,602 maestros en CM, siendo el nivel A el que tiene más docentes con 9,904, mientras que el nivel con el menor número de maestros es el D con 17, mientras que para el nivel E no hubo ningún docente debido a que no se cumplía con la permanencia

necesaria para participar por este nivel. De acuerdo con datos de la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial informó que en el estado se beneficia cerca de 2 mil maestros, asimismo para este ciclo se registraron más de 17 mil docentes, esto es 10% de los docentes lograron acceder o promoverse a un nivel superior (Gobierno del Estado de Sonora, 1999, p. 226-227). Durante la décima etapa ciclo escolar 2000-2001 del Programa de Carrera Magisterial, La Comisión Paritaria Estatal de Carrera Magisterial – comisión SEC-SNTE del Estado de Sonora –, dio a conocer los nuevos lineamientos del ingreso y promoción a partir del 1° de septiembre de 2001. Dentro de este documento se menciona lo siguiente: “Las zonas de bajo desarrollo deberán cumplir cabalmente con lo estipulado en el anexo 7 de los lineamientos Generales de Carrera Magisterial, vigentes a partir de la Octava Etapa” (SEC-SNTE, 2002, s/p.).

Esto concuerda con Ducoing (2018; 2019); SEP-SNTE (2014) y Ortiz (2003), quienes ubican la octava etapa de Carrera Magisterial a partir de 1998 y que representa el segundo periodo del Programa. Carrera magisterial constó de cuatro períodos y estos se diferenciaron por las puntuaciones designadas a los diferentes factores de evaluación. Los cambios a los lineamientos de 1998,⁶³ la Comisión Paritaria SEP-SNTE detectó una serie de inconsistencias y omisiones, por consecuencia se impulsaron cinco acciones, que consistieron en cursos-talleres para que los servicios y coordinaciones estatales conocieran la nueva normatividad, así como la percepción de los maestros que participaron anteriormente en el Programa de Carrera Magisterial. Con estas acciones se redefinieron los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial, los cuales se dieron a conocer el 6 de marzo de 1998 que entrarían en vigor a partir de la Octava Etapa de CM, septiembre de 1998.⁶⁴

⁶³ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

⁶⁴ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

El Programa de Carrera Magisterial estuvo dividido en tres grupos de participación llamados vertientes; la primera,⁶⁵ correspondió a los docentes frente a grupo; la segunda,⁶⁶ perteneció al personal que cumplía con funciones directivas o de supervisión, y la tercera,⁶⁷ fue para que participaran aquellos profesores que tenían actividades técnico-pedagógicas. El número de beneficiados en cada vertiente eran muy marcado, debido a que el grueso de participación, es decir, existían más docentes que otra figura de educación por ello se destinaban mayores recursos a la primera vertiente lo que se reflejaba en mayor número de favorecidos.

El grupo de menor participación es de educación especial en el que no se registró ningún contendiente, seguido de este grupo el que menor participa es el de educación inicial con 41 profesores, que representa menos del 3%.⁶⁸ Los datos mostrados no indica para qué nivel participaron cada uno de los profesores y determinar mejor el porcentaje de participación e ingreso, ya que como se observa (ver Tabla 4), el mayor número de ingresos es para la primera vertiente, mientras que para la tercera vertiente los asesores técnicos pedagógicos son los que se promueven menos.

La participación del nivel E es nula hasta 2001, ya que no se cumplía con el tiempo de permanencia en cada uno de los niveles anteriores para participar para ese nivel, se puede observar que el mayor número de docentes premiados en el ciclo 1998-1999 fueron los que ingresaban al nivel A.

⁶⁵ Se refiere a personal responsable del proceso enseñanza-aprendizaje que interactúa directamente con los alumnos... (y) tienen a su cargo el desarrollo de los planes y programas de estudio elaborados y aprobados por la SEP (Ortiz, 2003).

⁶⁶ Se inscriben y participan quienes son responsables de la conducción y dirección (y supervisión) del servicio educativo y que se encuentran incluidos en las estructuras escalafonarias autorizadas (Ortiz, 2003).

⁶⁷ Se integra con personal que realiza actividades de organización, interpretación, asesoría, dosificación e integración de los Planes y Programas de Estudio..., (o) produce material pedagógico y didáctico para los alumnos y profesores... diseña estrategias para el fortalecimiento de los contenidos... (o están) adscritos a los programas educativos institucionales de la SEP de alcance nacional, estatal o local (Ortiz, 2003).

⁶⁸ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

Tabla 4. Número de docentes que se incorporaron al nivel A o se promocionaron en los distintos niveles, y en las distintas vertientes de participación durante los años de 1998 – 2001.

Vertiente	Ciclo	Niveles ⁶⁹					
	escolar	A	B	BC	C	D	E
Primera vertiente	1998 - 1999	402	190	0	205	8	0
	1999 - 2000	67	210	0	354	14	0
	2000 - 2001	73	300	0	120	31	0
Segunda vertiente		A	B	BC	C	D	E
	1998 - 1999	3	5	0	33	8	0
	1999 - 2000	0	21	0	46	7	0
Tercera vertiente	2000 - 2001	-	-	-	-	-	-
		A	B	BC	C	D	E
	1998 - 1999	3	10	0	10	0	0
Tercera vertiente	1999 - 2000	0	5	0	8	1	0
	2000 - 2001	-	-	-	-	-	-

Fuente: AHSEC, FSEC, (Caja de cédulas y expedientes de carrera magisterial).

Para los ciclos escolares 1999-2000 y 2000-2001, los mayores beneficiados fueron los profesores que ascendieron al nivel B, mientras que en los tres años se ve una reducción significativa de los que se promovieron al nivel D. El ciclo de 1998 – 1999 es en el que se dieron mayores ingresos y promociones a los diferentes niveles con 805 de docentes en la

⁶⁹ Los niveles hacen referencia a los diferentes incrementos económicos que recibía el docente, los cuales fueron consecutivos y seriales. En lugar de número estaban representados en letras.

primera vertiente. La segunda vertiente de participación en el Programa de Carrera Magisterial estaba conformada por directores y supervisores de preescolar, primaria y secundaria. Para la información solamente se considerará a los puestos directivos de primaria (ver Tabla 4). Durante el ciclo escolar de 1998-1999, solamente ingresaron tres docentes a CM, mientras que los ascensos fueron solamente 46, los cuales son mínimos a comparación de los más de 400 ascensos de la primera vertiente. Para el siguiente ciclo 1999 – 2000, los ascensos a los siguientes niveles hubo un aumento, ya que solamente los profesores que obtuvieron el nivel C representaron el total de los maestros que ingresaron a los diferentes niveles del ciclo escolar anterior.

La tercera vertiente era para que participaran los docentes con funciones de asesor técnico-pedagógico (ATP). Cabe mencionar que los puestos directivos o como ATP, son profesores frente a grupo que conforme a su preparación, actualización y capacitación obtuvieron uno de estos puestos. La vertiente número tres (ver Tabla 4) los ingresos a CM son mínimos para el ciclo escolar 1998-1999 solamente se dieron tres.

Es importante tener a consideración que los pocos ingresos e incrementos a los diferentes niveles del Programa de Carrera Magisterial en la vertiente tres, es porque hay menos puestos directivos, es decir, por ejemplo, en una escuela donde hay 12 grupos, solamente hay un director, por lo que si consideramos una zona escolar donde hay cinco escuelas, habría un total de 60 docentes, cinco directores, pero solamente un supervisor y posiblemente uno o dos ATP, lo cual es a consideración de las necesidades de los servicios educativos.

A partir del acumulado que se obtiene de la primera vertiente que fue de 8,321 docentes hasta 2001, es imposible sacar una tendencia. Ya que en los tres años que se tiene como muestra, se puede observar en la Tabla 5, que durante este tiempo se promovieron más

de 1900 docentes, lo que representa el 23% del total de docentes con algún estímulo económico. Sin embargo, en términos reales el acumulado de docentes con algún incentivo del Programa de Carrera Magisterial representó el 80% del total de docentes que había en el ciclo escolar 2001 (ver Tabla 5). Es decir, para el ciclo 2001, solamente faltaban 2300 docentes que se incorporaran al nivel A de Carrera Magisterial, hablando exclusivamente de los profesores que trabajaban en el nivel primaria.

Tabla 5. Acumulado de maestras y maestros de primaria – estatal, federal e indígena – que se incorporaron y se promovieron a carrera magisterial en las distintas vertientes hasta 2001.

Vertiente	Niveles					
	A	B	BC	C	D	E
Primera	2915	3248	25	2045	88	0
Segunda	-	-	-	-	-	-
Tercera	-	-	-	-	-	-

Fuente: AHSEC, FSEC, (Caja de cédulas y expedientes de carrera magisterial).

El número de docentes al igual que el número de estudiantes desde 1991 hasta el año 2009 (ver Tabla 6), se muestra que hubo variaciones con incrementos o decrementos. En el caso de los docentes iba en aumento hasta 1999 alcanzando su máximo con 11,404 docentes posterior a este año el número de maestros cayó a 10,470 y a partir de este año ha ido en aumento alcanzando 11,264 trabajadores para el año 2009. Tomando en consideración la media de los docentes y la media de promoción, menos del 10% se promovía a CM, pero tomando en consideración que se podía promover cada tres años en los primeros dos niveles

B y C, mientras que para los niveles D y E, había que esperar un mínimo de cuatro años, para ingresar al nivel A, se debía tener dos años basificado.⁷⁰

Tabla 6. Personal docente, estudiantes y número de escuelas en nivel primaria.

Inicio del ciclo escolar	Número de maestros	Número de estudiantes	Número de escuelas
1991	9848	302694	1602
1992	9894	299355	1581
1993	9845	299337	1486
1994	9986	294089	1641
1996	10116	288889	1679
1997*	11073	298374	1817
1998	10331	293999	-
1999*	11404	307051	1832
2000	10470	300196	-
2001	10561	305812	-
2003	10665	305148	1656
2008	11181	307776	1648
2009	11264	308407	1639

Fuente: Anuario Estadístico del Estado de Sonora y Gobierno del Estado de Sonora, 2002.

** No especifica el tipo de sostenimiento; particular, estatal o federal.*

En el año 1997 y 1999, se registra el mayor número de escuelas y estudiantes, sin embargo, como se hace nota, en estos años no se registró una separación del tipo de sostenimiento de las escuelas. Al eliminar estos datos, del año 1991 al 2009, fue que hubo en promedio, 1600 escuelas, 10307 docentes y 300,700 estudiantes. De tal modo que se puede

⁷⁰ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

decir, que cada escuela contó con 6.5 docentes y 188 estudiantes por escuela. Danto un promedio de 29 alumnos por maestro. Durante la vida del Programa de Carrera Magisterial de 1992 a 2013, sus lineamientos cambiaron con base en ajustes de factores y puntuaciones,⁷¹ como se observa en Tabla 7.

Tabla 7. Puntuaciones para los docentes frente a grupo en los cuatro periodos de funcionamiento

Factores	1992	1998	2011	2013
Antigüedad	10	10	5	
Grado académico	15	15	-	
Preparación profesional	25	28	5	40
Cursos de actualización y superación	15	17	20	40
Desempeño profesional	28	10	-	
Aprovechamiento escolar	7	20	50	20
Actividades cocurriculares ⁷²	-	-	20	

Fuente: Ducoing (2019); Ducoing (2018); SEP-SNTE (2014) & Ortiz (2003).

El primer factor para considerar fue la antigüedad, en 1993 y 1998 tuvo una puntuación de diez puntos, sin embargo, en 1993 empezaba otorgando cinco puntos a los

⁷¹ Estos cambios en los lineamientos se debieron a que, durante las primeras seis etapas del Programa de Carrera Magisterial, la Comisión Nacional SEP-SNTE detectaron inconsistencias y omisiones -las cuales no se detallan en el documento-, por lo que para que los futuros procesos fuera más justos para los docentes se tuvieron que modificar los lineamientos normativos.

Fuente: AHSEC, FSEC, (Caja de cédulas y expedientes de carrera magisterial).

⁷² Consistió en las actividades que se realizaban fuera del horario laboral, las cuales se destinaron a promover el aprendizaje de los alumnos, la integración social y a su vez, fomentaran un clima de convivencia favorable en la comunidad (Ducoing, 2018).

docentes con dos años de servicio, mientras que para 1998 para estos mismos maestros iniciaba el puntaje con dos. El grado académico mantuvo la misma puntuación y se refería al nivel de estudios, estudios de normal era el que otorgaba menor puntaje con ocho, mientras que estudios terminados de doctorado daba los 15 puntos totales de este campo.⁷³

La preparación profesional era considerada los conocimientos que requería el docente para desarrollar su función, para ello se utilizaba un examen y se elaboraban diferentes tipos para evitar fallos, además, los docentes eran ubicados por su nivel y vertiente educativa. Para 1998 los nuevos lineamientos le habían otorgado una ponderación de 28 puntos. Los cursos de actualización también habrían subido su valor al pasar en 1993 de 15 a 17 puntos en 1998. Los cursos según su sostenimiento tenían diferente valor, los estatales valían 5 puntos, mientras que los federales otorgaban 12 puntos.⁷⁴

El factor desempeño profesional es el que había sufrido una mayor reducción en su puntuación al pasar de 28 puntos a 10 en 1998. Para los docentes frente a grupo que eran los que estaban en la primera vertiente, se les valoraba los siguientes aspectos: planeación, desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, participación en la escuela y la interacción escuela-comunidad,⁷⁵ sin embargo, no se especifica la puntuación para cada aspecto, ni da más orientaciones sobre cómo distribuir esos 10 puntos.

El último factor por considerar durante el funcionamiento del segundo periodo de CM fue el aprovechamiento escolar. Al contrario del factor anterior, este tuvo un aumento en su puntuación de 13, dando un total de 20 puntos. Este factor evaluaba los aprendizajes de los estudiantes y también eran evaluados mediante un examen. Al igual que ciertos factores,

⁷³ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

⁷⁴ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

⁷⁵ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

también quedan ambiguas dos características, ya que a los docentes se les daría un puntaje de acuerdo en las condiciones que laboraran y a aquellos que sus alumnos salieran con el puntaje más alto se les otorgaría un puntaje adicional, no obstante, no se menciona cuántos puntos más serían estos incrementos.⁷⁶

En suma, la participación de un importante número de docentes en los programas de Carrera Magisterial, estímulos a la calidad docente y cursos de actualización representados en más del 70% (de diez mil profesores, participaban más de siete mil), de los cuales, el 15% lograba incorporarse o promoverse en los niveles A, B, C, D o E. El nivel A, era el que englobaba el grueso del profesorado porque el puntaje mínimo solicitado para incorporarse a este nivel era de 70 puntos, mientras que para el resto de los niveles el puntaje mínimo promedio para ascender fue de 81 (año 2002). Cabe aclarar que, para el nivel A, se requerían dos años de antigüedad con base; para el nivel B, tres años en el A, que, sumando su antigüedad laboral corresponde a cinco años; para promoverse al C, debía tener tres años en el B, que sumado a su antigüedad correspondía a 8 años laborados y así sucesivamente para promoverse a los niveles D y E.

De tal manera que, siguiendo una carrera ascendente y consecutiva, es decir, promoviéndose a la primera oportunidad, un docente tardaría mínimamente 16 años para llegar al nivel E. entonces, el ascenso estaba entrelazado entre los factores y los años de permanencia en cada nivel de Carrera Magisterial llegando inclusive, por lo que la gran mayoría de los docentes, no lograron concretar toda la escalera.⁷⁷ Esta situación llevó a que buena parte del magisterio tomara otras vías para mejorar su salario en lugar de llevar los

⁷⁶ AHSEC, Fondo SEC, (Caja Listado de Cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 199-2001).

⁷⁷ 70 para el nivel A y 81 para el Nivel B, C, D y E. correspondientes a las etapas décima y décima primera de 2002 y 2003. AHSEC, fondo SEC, caja, Listado de cédulas y expedientes de Carrera Magisterial, 1999-2001.

cursos de capacitación pedagógica que el programa de Carrera Magisterial ofrecía porque se percibía como lejana tal expectativa de mejora salarial. La percepción sobre la temporalidad que implicaba ascender en la escalera salarial que ofrecía el programa Carrera Magisterial, mermó de manera significativa el proceso de revalorización docente impulsado para mejorar la práctica pedagógica y, por ende, los objetivos del programa.⁷⁸

En resumen, un profesor debía esperar por lo menos 16 años de servicio en la docencia para alcanzar todos los niveles. El Programa de Carrera Magisterial pretendía incentivar la constante capacitación y actualización docente y motivar su profesionalización, pero sólo aquellos que atendieron este propósito los primeros años y realizaron estudios de especialidad, maestría y de doctorado, lograron saltarse algunos años de permanencia en los diferentes niveles (ver Tabla 8).

Tabla 8. Años de permanencia con licenciatura y preparación académica en 1998.

Preparación Académica	Niveles					Total de años
	Inicial	A	B	C	D	
Egresado Normal	2	3	3	4	4	16
Licenciatura Normal	2	3	3	4	4	16
Maestría	0	0	2	4	4	10
Doctorado	0	0	0	4	4	8

Fuente: AHSEC, FSEC, (Caja de cédulas y expedientes de carrera magisterial).

En las siguientes tablas se puede visualizar de manera general el comportamiento que tuvo la participación, la incorporación y las promociones de los docentes a nivel nacional con relación a la estatal. Situaciones que compartieron similitudes en las tendencias.

⁷⁸ El Imparcial, A, Mercados, “Reprueban en salarios”, 15 de mayo de 1998.

Tabla 9. Estadística Nacional de maestros que participaron en el Programa de Carrera Magisterial en sus tres vertientes.

Año	Maestros inscritos a participar	Total de maestros con estímulos de Carrera Magisterial	Docentes acumulados por nivel de carrera ⁷⁹					
			A	B	BC	C	D	E
1992-1993	-	384697	360861	23362	-	474	0	0
1994	512442	476236	444762	30794	-	680	0	0
1995	643161	537584	488991	46397	-	2196	0	0
1996	672003	574833	495170	74231	-	5349	83	0
1997	690676	604003	475689	118570	-	9606	138	0
1998	707101	626687	465526	137953	-	22650	532	26
1999	736367	640624	463453	138880	-	36682	1582	27
2000	747219	649413	453202	135979	-	56762	3366	104
2001	744859	667771	442805	150657	-	68415	5766	128
2002	740986	685011	434274	165837	-	74433	10172	295
2003	737897	604996	428648	180564	-	79180	15925	679
2004	735526	714900	429175	183016	-	79156	22216	1337
2005	738827	723332	428278	185393	-	79986	27344	2331
2006	736985	731066	427646	187556	-	81541	29592	4731
2007	722196	742162	429066	190381	-	82721	31549	8445
2008	721729	756304	426938	197148	-	85513	33386	13319
2009	677850	774115	421477	205408	-	91462	37491	18277

Fuente: Ducoing (2018), AHSEC, FSEC, (Caja de cédulas y expedientes de carrera magisterial 1998-2001).

⁷⁹ Los niveles hacen referencia a los diferentes incrementos económicos que recibía el docente, los cuales fueron consecutivos y seriales. En lugar de número estaban representados en letras.

En la tabla que enumera a los maestros que participaron en el Programa de Carrera de Magisterial (ver Tabla 9), se puede apreciar que entre los años 2003 y 2005 un estancamiento de docentes que se inscribían para participar en dicho programa. Por otra parte, en las incorporaciones -obtener el nivel A- así como las promociones -obtener algún nivel entre el B y E- fueron al alza, cada vez más los docentes era beneficiarios del Programa de Carrera Magisterial. Incluso en el año 2007 las incorporaciones al nivel E se duplicaron pasando de 4731 a 8445 docentes. Para el caso de Sonora el comportamiento fue similar las inscripciones disminuían, pero el número de beneficiarios con algún incentivo del Programa de Carrera Magisterial iba en aumento (ver Tabla 10).

Tabla 10. Número de docentes en Sonora inscritos en Carrera Magisterial, evaluados, incorporados y promovidos.

Año	Maestros inscritos de primaria	Maestros de primaria inscritos para incorporación	Incorporados	Maestros de primaria inscritos para promoción	Promovidos
2005	9606	3554	311	6033	246
2006	9395	3679	287	5716	392
2007	8891	3652	385	5239	481
2008	8651	3689	444	4962	782
2009	8018	3513	484	4505	1221
2010	8288	3806	646	4482	1021

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (Estadística del Programa de Carrera Magisterial, 2005 – 2010).

En la tabla 11 se puede observar que la participación nacional de los docentes en el Programa de Carrera Magisterial fue a la baja. En el caso de Sonora, la tendencia también

fue a la baja. No obstante, los docentes que participaban para incorporarse, es decir, obtener por primera vez el nivel A, su tendencia fue al alza. Caso contrario con los docentes que se inscribieron para participar por algún nivel B, C, D o E fue decayendo. A pesar de la disminución de la participación de los maestros el número de beneficiarios tanto en incorporaciones como en promociones fue aumentando.

Tabla 11. Número de docentes a nivel nacional inscritos en Carrera Magisterial, evaluados, incorporados y promovidos.

Año	Total Maestros inscritos de primaria	Maestros de primaria inscritos para incorporación	Incorporados	Maestros de primaria inscritos para promoción	Promovidos
2005	420972	144103	8421	276869	23330
2006	416171	152232	7843	263939	21908
2007	405235	155413	11216	249822	26131
2008	397966	159923	14323	238043	37562
2009	366620	155261	10054	211359	41699
2010	357743	164898	14814	192845	30700

Fuente: Elaboración propia a partir de SEP (Estadística del Programa de Carrera Magisterial, 2005 – 2010).

No obstante, en comparación las tablas 10 y 11, el porcentaje de beneficiados tanto en las incorporaciones como en las promociones hubo cambios significativos en Sonora. Los docentes que buscaron la obtención del nivel A del Programa de Carrera Magisterial, en los años que muestra en la tabla 12 en ninguno de los seis años se rebasó el 5% de beneficiados. En contraparte a nivel nacional (ver Tabla 10) se puede apreciar mayor porcentaje de beneficiados incluso llegando alcanzar más del 8%. Sin embargo, en lo que concierne a las

promociones, su punto mínimo fue en 2005 cuando solamente alcanzó un 4% de beneficiados, mientras que en 2009 alcanzó su punto máximo al promoverse más del 25% de los profesores inscritos.

Esta disminución en la participación del Programa de Carrera Magisterial por parte de los profesores pudo deberse a diversos motivos, tales como que la mayoría ya ostentaba un nivel alto y se empezaba ausentar de las posteriores evaluaciones. Por otra parte, Miranda (2009) argumentaba que este ausentismo por parte de los docentes era en gran parte por la frustración al cumplir con todos los requisitos que solicitaba Carrera Magisterial, sin embargo, esto no garantizaba la obtención del estímulo, además, otra de las razones que se puede apreciar en las tablas es que muchos maestros se registran para participar pero posteriormente no se presentan a la evaluación o no cumplen con todos los requisitos por lo que deciden abandonar, ya que los que cumplen con todo pocas veces son beneficiados, por lo que a la hora de evaluarse y darse cuenta que falta un requisito optan por no continuar con las demás etapas del proceso de Carrera Magisterial.

Durante los años de gobierno de Guillermo Padrés, se instauraron dos reconocimientos, *Profr. Manuel Altamirano* y *Profr. Rafael Santacruz Reyes*. El primer reconocimiento fue entregado por el Gobierno de la República, mientras que el segundo por el Gobierno del Estado de Sonora. Ambos reconocimientos fueron otorgados para aquellos docentes que obtenían el puntaje más alto a nivel estatal y federal en el Programa de Carrera Magisterial. Entre 2009 a 2014, fueron beneficiados más de nueve mil docentes de Sonora con alguno de los dos reconocimientos (Gobierno del Estado de Sonora, 2015, pp. 78-79).

3.3 Continuidad del ANMEB, a través de la Alianza por la Calidad Educativa y los

Estímulos a la Calidad Docente.

La Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) entró en vigor durante el año 2008, por como su nombre lo indica. La alianza fue con el Gobierno Federal, gobiernos estatales, municipales, legisladores, autoridades educativas, padres de familia, estudiantes de todos los niveles, sociedades civiles, empresarios, académicos y los maestros de México representados por el SNTE. El ACE se firmó para avanzar en la construcción de una política educativa capaz de impulsar la calidad educativa. Sin embargo, no fue distinto al ANMEB en 1992, o al Compromiso Social por la Calidad de la Educación en 2002, ya que en ambas presentaciones se daba a conocer estas políticas a través de los acuerdos entre el Gobierno Federal y el SNTE como los actores principales. Espinoza (2012, pp, 19-20) menciona ciertas preguntas con relación al ACE, ¿qué se ha logrado desde 2002? han pasado seis años, ¿se avanzó? ¿qué se aprendió? ¿qué se hizo? Sus respuestas permitirían prever los compromisos que se asumen en este tipo de alianzas y tomar las acciones pertinentes para no avalar acuerdos infructuosos. En este sentido, habría que hacerse las mismas preguntas para el ANMEB. El acuerdo, compromiso y la alianza buscaron subsanar la calidad educativa a través de sus diferentes procesos. No obstante, las acciones fueron las mismas, excepto en el ACE al establecer mecanismos de incentivos a aquellos docentes mejor evaluados, además de que se evaluaría a todos los maestros y no al que quisiera participar en CM.

En marzo de 2009, Elba Esther Gordillo presidenta del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE asistió a un evento en Pachuca para presentar el programa de Alianza por la Calidad de la Educación. Sin embargo, Gordillo aprovechó y arremetió en contra del delegado de la SEP Julio Manuel Valvera, al tacharlo de mentiroso y descarado, ya que, según Gordillo, Valvera argumentaba que el SNTE no dejaba avanzar en la Alianza por la Calidad de la

Educación. Por ello la líder recalcó que el SNTE fue quien propuso la evaluación universal. Continuó diciendo que, no obstante, la SEP es la parte oficial que debe aplicar la evaluación por ser, además, la institución revisora de los mecanismos de Carrera Magisterial.⁸⁰

En cuanto a la aplicación de la Alianza por la Calidad de la Educación, tuvo cinco ejes de trabajo, los cuales se desarrollaron a través de diez acciones. Las acciones permitirían la transformación educativa y elevarían la calidad. Los cinco ámbitos fueron: Modernización de los centros escolares; Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas; Bienestar y desarrollo integral de los alumnos; Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo; y Evaluar para mejorar (SNTE, 2008). El texto que hace mención o presentación de la Alianza por la Calidad de la Educación es breve. En algunos ejes se precisan las normas y acciones que se habrían de perseguir, en tanto que en otros solamente se enuncian ciertos proyectos e iniciativas generales, se cree que paulatinamente se irían concretando cada acción. Cada eje incluyó los temas prioritarios en su campo respectivo, así como la enunciación de las acciones, mecanismos y tiempos para su realización (Navarro, 2009, p. 3).

El acuerdo contempló un apartado titulado Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas. En este se estableció el mantener el Programa de Carrera Magisterial, además de establecer un sistema de formación continua y fortalecer la formación inicial a través de la profesionalización de los docentes de las escuelas normales. Para fortalecer la profesionalización se decidió la creación de cinco centros regionales de excelencia académica, así como la creación del Programa de Estímulos a la Calidad Docente (SNTE, 2008). De tal manera, que el ideario del ANMEB se mantuvo durante la aplicación

⁸⁰ El Imparcial, 04, General, "Arremete Gordillo contra los críticos del SNTE", 19 de marzo de 2009.

del ACE, de tal manera que se fortalecieron algunas estrategias.

Con relación a la creación del Programa Estímulos a la Calidad Docente plasmado en el eje dos y vinculado con el eje cinco. Se promovieron distintos premios y estímulos económicos para aquellos docentes en los que sus alumnos salieran mejor evaluados en las pruebas estandarizadas nacionales. Los estímulos se entregaron en dos modalidades: Colectivos: entregados a la totalidad de docentes, coordinadores, subdirectores, directores y asesores técnicos pedagógicos, que integraran un centro escolar. Este estímulo era para las escuelas mejor evaluadas, o bien, obtenido el mayor incremento de mejora de resultados al compararlos con los resultados del ciclo anterior. Individuales: dirigido a los docentes que trabajaban frente a un grupo de 3ro a 6to grado, cuyos estudiantes reflejaran el mayor puntaje promedio en la evaluación nacional. Cabe destacar que los docentes que participaban en los estímulos en modalidad colectiva también pudieron haber recibido el estímulo en la categoría individual, es decir, los estímulos no eran limitantes a un exclusivo beneficio (SEP, 2013, p. 4-8).

Los lineamientos que regularon el Programa de Estímulos a la Calidad Docente fueron cinco variables, las cuales se consideraron para la asignación de los estímulos en las entidades federativas. Las cinco características son: Entidad Federativa, Nivel educativo, Tipo de servicio, Tipo de localidad e índice de marginación (SEP, 2013, p. 19-20). En esta última, la asignación del puntaje fue distinta porque se consideró sin la necesidad de cubrir el requisito de ser docente frente a grupos de 3ro a 6to, lo cual si debían cubrir las otras características. Cabe mencionar que a los estudiantes de estos profesores en zonas marginadas se les aplicaba las pruebas nacionales.

Con base en estos lineamientos y a través de las bases que asentó el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica sobre las funciones compensatorias en las que el

Gobierno Federal se comprometió a entregar mayor número de recursos a aquellas Entidades con limitaciones y carencias o cuya situación educativa se encontrara en crisis. Por ello, la SEP diseñaría y ejecutaría programas especiales para contribuir a mejorar la calidad educativa de dichas zonas. En este sentido, para el estado de Sonora, a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) con coordinación con la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) se instruyeron acciones compensatorias para abatir el rezago educativo. El objetivo fundamental fue el mejoramiento de la calidad en los niveles de educación inicial y básica. El programa compensatorio estuvo dirigido a aquellas escuelas ubicadas en comunidades rurales e indígenas que eran multigrado. Este programa también buscó evitar la rotación y el ausentismo de los docentes en este tipo de escuelas.⁸¹

El Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PACAREIB), se insertó al interior del Incentivo al desempeño de maestros de primaria – Reconocimiento al Desempeño Docente, (REDES) –. A diferencia del Programa de Estímulos a la Calidad en el que se tomaban en cuenta los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales. El PACAREIB estaba pensado para aquellos docentes en comunidades marginadas con el compromiso de que los maestros permanecieran el ciclo escolar completo. El programa comprometía al docente a realizar actividades escolares con base en el calendario escolar oficial para el estado de Sonora y debían cumplir con un mínimo de nueve horas semanales extraescolares con los estudiantes que presentaran mayor rezago educativo en las asignaturas del currículum.

El PACAREIB estuvo dividido en tres periodos de trabajo: 1º. De septiembre a diciembre y se pagaba en diciembre. 2º. De enero a abril y se pagaba en mayo. 3º. De mayo

⁸¹ AHSEC, FSEC, (Caja 275, Programas Compensatorios Federales, 1-septiembre-2008).

a agosto y se pagaba entre julio y agosto. Para que el programa funcionara y el docente cumpliera su compromiso de atender a los estudiantes y realizara las actividades del plan de trabajo, se estableció descontar por cada falta mensual, el 10% del incentivo, además, el máximo permitido de faltas fue cinco, de manera que a la sexta inasistencia dejaba de recibir el incentivo. Asimismo, el docente que no cumpliera con las actividades, ni las nueve horas de trabajo a la semana se le consideraría como una falta. Por ello los docentes tuvieron la libertad de acomodar su horario de trabajo a como mejor le pareciera.

Otra de las formas de garantizar la aplicación del programa, se instauró un comité de vigilancia. La Asociación de Padres de Familia (APF); a través de presidente (a), secretario (a) y tesorero (a), fueron los encargados de llevar a cabo la supervisión de la correcta aplicación del PACAREIB. Se llevó un registro con la asistencia y las actividades extras clase realizadas por los maestros, lo cual les obligaba a comprometerse y no realizar simulaciones. Parte del objetivo central del ACE era propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigilara la educación (SNTE, 2008, p.1).

Dentro del PECAREIB, se aprecia que en algunos de los municipios que presentan mayor grado de marginación en 2008, Álamos, Guaymas, BÁCUM, San Ignacio Río Muerto, Navojoa y Quiriego, si se comparan los municipios con el censo de Índice y Grado de Marginación de 2020 presentado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2025), solamente Quiriego se sigue encontrando en un grado alto de marginación, mientras que el resto de los municipios se encuentran en niveles bajos, medios o muy bajos.

El municipio de Quiriego (ver tabla 12) es el que registra mayor número de estudiantes atendidos por docente. Dentro de los convenios de docentes para el Programa REDES no se especifica el mínimo de estudiantes a atender, sin embargo, dentro de los

diferentes documentos se puede observar que un docente atendió solamente a dos estudiantes,⁸² mientras que otro docente atendió a un total de 12 alumnos.⁸³

Todos los docentes que estuvieran en localidades rurales, medias, bajas, muy bajas o de alta marginación y se registraban en el Programa REDES, en automático eran acreedores del estímulo, sin tomar en cuenta los resultados de las evaluaciones nacionales, en su lugar, debían que cumplir con las actividades extraescolares. Claro que, como se mencionó previamente, habría que cumplir con las actividades planeadas.

Cabe destacar que desde el censo del INEGI en 2010 el estado de Sonora se ha colocado en un nivel bajo de marginación y a nivel nacional ocupa el octavo puesto con menor marginación, eso no quiere decir que no existan municipios o localidades con altos índices, además de que aún persisten muchas áreas y localidades rurales que no tienen los servicios básicos, en gran parte, al no contar con gran número de habitantes en estas localidades no representan gran porcentaje de la población total del municipio, situación por la cual Sonora figura dentro de los estados con menor marginación.

Las zonas escolares que se atendieron en los municipios de San Ignacio Río Muerto, Quiriego, Navojoa, Guaymas, BÁCUM y Álamos a través del programa emergente y estímulos a la calidad docente fueron cinco; 110, 202, 203, 302 y 305 (ver Tabla 12). Las zonas escolares están ubicadas en las regiones guarijío, yaqui y mayo.⁸⁴ Cabe mencionar que el registro muestra un total de 141 docentes distribuidos en los diferentes municipios. Del total de maestros 78 fueron hombres, mientras que el resto de las profesoras fueron mujeres, es

⁸² AHSEC, FSEC. (Caja 275, Carpeta 35, Documento 756, Coordinación General de Programas Compensatorios, 2008).

⁸³ AHSEC, FSEC. (Caja 275, Carpeta 35, Documento 240, Coordinación General de Programas Compensatorios, 2008).

⁸⁴ AHSEC, FSEC. (Caja 275, Carpeta, 34, Coordinación General de Programas Compensatorios, 2008).

una situación muy peculiar, ya que en su mayoría son más mujeres docentes, sin embargo, en las regiones rurales estos números se invierten.

Tabla 12. Municipios con localidades marginadas y número de docentes que participaron en el Programa de Acciones Compensatorias para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica.

Municipios	No. Localidades marginadas	No. Escuelas atendidas	No. Docentes masculinos	No. Docentes femeninos	Promedio de estudiantes atendidos
Álamos	4	7	5	2	6
Bácum	1	1	0	2	5
Guaymas	14	15	46	38	6
Navojoa	11	11	18	11	5
Quiriego	2	2	4	1	10
San Ignacio					
Río Muerto	2	2	5	9	7

Fuente: elaboración propia. AHSEC, FSEC, SubFPCF. (Caja 275, Programas Compensatorios Federales, carps. 34-36, 1 – septiembre - 2008).

Se observa que, en el municipio de Guaymas, existen más localidades marginadas y también en el que se atienden más escuelas con rezago. Esto se tradujo en un mayor número de docentes que participaron en el PACAREIB. Si consideramos solamente a los docentes registrados de Guaymas se tuvo destinado más de \$1,400,000 anuales, ya que el pago era de \$1,450.00 mensuales. Los pagos eran cuatrimestrales dando un monto de \$5,800. Se desconoce si al ser pagos compensatorios estaban libres de impuestos. Por otra parte, si se faltaba un día se descontaban \$145.00 y así sucesivamente hasta concretar un descuento del 60% o bien no recibir el estímulo si se tenía una sexta falta (ver Tabla 13).

Tabla 13. Tabla de descuentos según el número de faltas.

Número de faltas	Descuento	Le corresponde	Recibe
1	\$145.00	90% del reconocimiento	\$1,305.00
2	\$290.00	80% del reconocimiento	\$1,160.00
3	\$435.00	70% del reconocimiento	\$1,015.00
4	\$580.00	60% del reconocimiento	\$870.00
5	\$870.00	40% del reconocimiento	\$580.00
6	\$1450.00	No recibe el reconocimiento	0

Fuente: AHSEC, Subfondo Secretaría de Educación y Cultura, Caja: Programas Nacionales compensatorios, 2008. En pesos mexicanos de la época.

En el ciclo escolar 2009 – 2010 se continuó la implementación del Programa Estímulos a la Calidad Docente. El estímulo alcanzó una cantidad de más de 20 millones de pesos. Para verificar la calidad de la educación, los estudiantes de Sonora se sometieron a un examen estandarizado. Los alumnos sonorenses lograron obtener el segundo lugar a nivel nacional por debajo del estado de Nuevo León, por solo 4.5 puntos (Gobierno del Estado de Sonora, 2010, pp. 84.)

El PACAREIB, al formar parte de los estímulos a la calidad y de los Programas Compensatorios también siguió en funcionamiento. Su funcionamiento logró incentivar a más de mil docentes en todo el estado, lo que representó una atención en beneficio de 6,345 estudiantes, principalmente de escuelas indígenas (Gobierno del Estado de Sonora, 2010, p. 85). Para el ciclo escolar 2014-2015, los Incentivos a la Calidad Docente a través de los Programas Compensatorios se habían extendido a los supervisores y asesores comunitarios, llegando a atender a más de 27 mil estudiantes generalmente residentes de áreas indígenas y rurales de escuelas unigrados o multigrado (Gobierno del Estado de Sonora, 2015, p.79).

3.4 Fin de la Revalorización Docente, Carrera Magisterial y del Acuerdo Nacional para la Modernización Educación Básica

La revalorización docente estuvo presente en el discurso de la SEP hasta 2013 cuando factores externos se involucraron en las políticas y reformas de la educación mexicana. El secretario de Educación, Alonso Lujambio, recibió por parte de la OCDE instrucciones para mejorar la educación en México. En octubre de 2010, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), señaló que las condiciones estructurales del sistema educativo no favorecían la mejora del aprendizaje en las escuelas de México.

El organismo de la OCDE entregó un documento titulado *Acuerdo de cooperación México – OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*” con acciones que, planteaba dicho documento, permitirían mejorar la calidad educativa del país. Entre estas acciones estaban definir la enseñanza eficaz de un maestro, atraer a los mejores aspirantes, fortalecer la formación inicial de docentes, abrir todas las plazas a concurso, crear periodos de inducción y de prueba para nuevos maestros, elevar el desarrollo profesional, evaluar para ayudar a mejorar, definir el liderazgo eficaz del director, profesionalizar la formación y la asignación de directores, fortalecer el liderazgo instruccional en las escuelas, aumentar la autonomía escolar, garantizar financiamiento para todos los planteles y fortalecer la participación social.⁸⁵ Todas las recomendaciones fueron adoptadas por el siguiente Gobierno Federal y entraron en vigor a partir de 2014.

En febrero de 2013 se reformaron los artículos Tercero y 73 de la Constitución Mexicana para dar inicio al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y a la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). Las reformas fueron acordes a las

⁸⁵ El Imparcial, 03, General, “Crítica el nivel educativo”, 14 de octubre de 2010.

recomendaciones emitidas por la OCDE. En Sonora, un año después, en su 5º Informe de Gobierno, Guillermo Padrés anunció que el Programa de Carrera Magisterial llegaba a su fin debido a la reforma educativa y, por ende, que ya no se aplicarían los factores de CM para el ciclo escolar 2014- 2015. A nivel Nacional, se instauró el Programa de Evaluación Universal propuesto en el LGSPD, con el cual se acataron las recomendaciones internacionales.

Se presentan varios cambios con la presentación de la Ley General (LGSPD), la Reforma Curricular y el ascenso del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) a órgano autónomo (DOF, 2013a). El INEE pasa a ser un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio, al que le corresponde evaluar la calidad, el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá: a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema; b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social (párr. 8).

Con la creación de la Ley General del Servicio Profesional Docente [LGSPD] se establecen los criterios, términos, perfiles y condiciones para el ingreso, promoción y reconocimiento, así como la permanencia en el servicio. Este último aspecto, causó pavor dentro de los maestros, ya que después de haber concursado por una plaza, aprobado un examen y ratificándolo dos años posteriores a su ingreso, se tenía que evaluar de nuevo: “la evaluación a que se refiere el párrafo anterior será obligatoria. El Instituto determinará su periodicidad, considerando por lo menos una evaluación cada cuatro años y vigilará su

cumplimiento” (DOF, 2013b, p. 14), y la sanción es referida en el artículo 72 de dicha ley, “Será separado del servicio público sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado, y sin necesidad de que exista resolución previa del Tribunal Federal de Conciliación y Arbitraje o sus equivalentes en las entidades federativas” (DOF, 2013b, p. 18).

El propósito de estas acciones emprendidas a través de la modificación del INEE y con la aplicación de la LGSPD fue debilitar la representación sindical en asuntos jurídicos toda vez que se deja al docente sin presencia legal ante situaciones de injusticia laboral, toda vez que la evaluación buscaba retirar del magisterio a todo docente que no aprobara el examen universal. Esta política educativa de carácter punitivo generó en el gremio docente enfado, repudio, incertidumbre e incluso miedo. Estas acciones significaron la eliminación del Programa de Carrera Magisterial y del proceso de revalorización docente asociado. Se puede afirmar en ese sentido que la reforma de 2013 no respetó los logros ganados por el SNTE a través de su historia.

Figura 3. Protestas por evaluación docente, 2015



Fuente: *El Imparcial*, Sección Notamigración. Protestas por evaluación docente. 14 de noviembre de 2015

Conclusiones generales

Dentro del ANMEB si bien se maneja el concepto de revalorización docente, no se acota su significado e incluso en la academia es poco lo que se dice al respecto. No obstante, se puede apreciar en el ANMEB el establecimiento de criterios para propiciar la revaloración de la profesión docente que redunde en beneficios salariales. La cual sería mediante el trabajo de seis acciones: fortalecimiento a la formación inicial; cursos constantes de actualización y capacitación; mejores salarios; seguridad a través de la vivienda; un programa para elevar los salarios mediante el mérito y el reconocimiento por parte de la sociedad hacia el magisterio. En la presente tesis se eligieron por su factibilidad para el análisis del proceso de RD, tres acciones: formación inicial, cursos y Carrera Magisterial.

En formación inicial las acciones de fortalecimiento iniciaron ocho años antes del ANMEB, ya que durante el año de 1984 se elevó al rango de licenciatura los estudios de educación normal, es decir, se establece como requisito para ingresar a las escuelas Normales, tener el título de bachiller o preparatoria. Falta analizar con mayor detalle cómo impactó este intento de fortalecer la formación del profesorado inicial a los cientos de aspirantes que se tenían año con año al imponerse los estudios de nivel medio superior como requisito de ingreso. En Sonora, cuando se aplicó el ANMEB, dos escuelas de educación Normal ofrecían la opción de preparar al profesorado de nivel primaria, la Escuela Normal del Estado de Sonora y la Plutarco Elías Calles, ubicadas en Hermosillo y Etchojoa, respectivamente. Cabe mencionar que la creación en Sonora de un centro rector para las distintas instituciones de educación tenía sus ventajas porque había quedado establecido una sola línea de trabajo y porque los egresados normalistas tenían prioridad en los concursos de oposición por una plaza de base. Esta ventaja se cierra en el 2014 al abrirse tales concursos

de oposición a todos los formados en una licenciatura en educación, ya fuese ésta de un centro universitario o de una escuela Normal.

En cuanto al eje de los Cursos de Capacitación y Actualización, en Sonora se ofertaron y fueron en aumento progresivo, año con año, diferentes cursos, talleres y diplomados. Para dar mayor viabilidad al Programa de Actualización para Maestros en Servicio, se abrieron 16 centros de maestros. Se fortalecen tanto las acciones en atención a la preparación docente como la creación de centros que los hacen posible y evitan gastos de traslado al docente. Sin embargo, los cursos eran opcionales y accedían sólo los docentes interesados en participar en el Programa de Carrera Magisterial y/o en promocionarse en el sistema de escalafón.

A pesar de que las distintas esferas del gobierno destinaban recurso financiero para fortalecer las acciones de actualización y capacitación docente, el mayor interés y participación del magisterio se centró en las acciones correspondientes al salario inicial, hecho que impactó la oferta de recursos programados por el gobierno, dejaron de ser suficientes para satisfacer la demanda existente, por lo que empezaron a presentarse diferentes manifestaciones año con año, se demandaba más incremento al recurso destinado a salarios, incluso se exigía el 100% de aumento. Los aumentos ofrecidos fueron ostentosos en los años 90's y para finales de la década disminuyeron consideradamente.

En la larga data de la historia de la educación en México, se ha dicho que el docente es el encargado de la correcta aplicación de las diversas reformas y políticas educativas que se han utilizado, incluso el presidente Carlos Salinas de Gortari sostuvo la idea al mencionar en el ANMEB que, sin el compromiso decidido del docente, cualquier intento de reforma se vería frustrado. No obstante, poco se habla del papel que jugaron los gobiernos federal, estatal

y municipal al ser los responsables de dotar y distribuir los distintos bienes para que se aplicasen de la mejor manera las reformas y políticas educativas.

En 1998 también se buscó que los docentes realizaran publicaciones e investigaciones. Siempre y cuando participaran en la maestría de Investigación Educativa. Cada vez que los maestros publicaran se le otorgaría una beca al desempeño académico, dicho de otra manera, se les incentivaría por productividad académica. La beca tenía un monto de uno a tres salarios mínimos por investigación. Las investigaciones eran calificadas por una comisión especial.⁸⁶ Incluso en 1998, se estimó que más de 20,600 docentes de Sonora (aproximadamente el 80% del total), ganaban en promedio \$3,360 mensuales, mientras que con carrera magisterial su ingreso podía ser de \$10,200, mensuales (más del triple del salario inicial), y de ascender de forma vertical hasta el último puesto jerárquico como jefe de sector le podría generar, en promedio, un ingreso de \$8,500 mensuales.

Para el siguiente año en 1999 en vísperas del día del maestro, un docente de Sonora salió con una de las puntuaciones más altas en CM. El profesor Ernesto Luján Aguilar invitó a los demás maestros a aprovechar las oportunidades de superación ofrecidas por la SEC y el SNTE. Ya que CM invita a los profesores a prepararse mejor, lo que otorga además puntos para escalafón, lo que va acompañado de aumento salariales y mejores prestaciones.⁸⁷ A pesar de que en la investigación se observa un número significativo de espacios ofertados para que los docentes pudieran capacitarse en diversos cursos, se desconoce el número de profesores beneficiados con exactitud, ya que un maestro podía inscribirse en varios cursos siempre y cuando su tiempo se lo permitiera.

⁸⁶ El Imparcial, A, Mercados, “Reprueban en salarios”, 15 de mayo de 1998.

⁸⁷ El imparcial, 1, Metro, “Reconocerán labor de maestro sonoreño”, 4 de mayo de 1999.

El Gobierno Federal y el Estatal, siempre estuvieron trabajando juntos en mancuerna para fortalecer los ejes vertidos en el ANMEB, cuando entró en vigor el ACE, se agregaron ejes para fortalecer la calidad educativa. Dentro de los ejes siguió vigente el fortalecer al docente a través de diferentes acciones. El Gobierno Estatal de Sonora fomentó diversas acciones en la formación inicial, actualización y capacitación y en el Programa de Carrera Magisterial cada año para impactar la revalorización docente, pero la investigación muestra que para los docentes el incentivo de capacitación fue subsumido por el incentivo de mejora salarial: como debían concursar para obtener una mejora salarial muchos optaron por buscar otras fuentes de ingreso más inmediatas, pasando a segundo plano la preparación profesional en atención a la tan anhelada mejor calidad educativa que planteaba el ANMEB y se pretendía avanzar con el programa de Carrera Magisterial.

El proceso que se gestó entre 1992 y 2013 tuvo consigo variaciones, acentuadas con el programa de carrera magisterial, que colocaban al docente de nivel básico en una categoría de ascenso en relación con el crecimiento y fortalecimiento de los cursos ofertados y el incremento del número de profesores que los tomaban. Sin embargo, el docente no percibió el objetivo central de la revalorización, más bien hizo juicio de ella como algo tedioso al tener que estarse capacitando y evaluando constantemente sin obtener la recompensa salarial en la inmediatez, ejercicio que concluiría con los años de servicio en el magisterio, es decir un proceso de evaluación contante y de largo aliento. Todo parece indicar que el magisterio valora más el ANMEB y programas asociados por la inmediatez del ingreso salarial obtenido que con la mejora de la calidad educativa, aún y cuando ésta última sí impactara positivamente y en el corto plazo su desempeño profesional.

Referencias

- Aboites, L. & Loyo, E. (2016). La construcción del nuevo Estado, 1920 – 1945. En Erik Velásquez et al. (eds.). *Nueva Historia General de México (595 - 652)*. México: El Colegio de México.
- Archivo General del Estado de Sonora (AGES).
- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación y Cultura (AHSEC).
- Arnaut, A. (2004). *El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Arnaut, A. (1998). *La federalización educativa en México. Historia del debate sobre la centralización y la descentralización educativa (1889-1994)*. México: El Colegio de México.
- Barba, J. (2019). La construcción del derecho a la educación en México. *Perfiles Educativos*, 21(166), 162 – 180.
- Barrón, C. & Valenzuela, G. (2019). Las políticas de evaluación docente en educación básica de 1993 – 2017. En L. Ducoing (coor.) *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (227-260). México: IISUE.
- CRESO. (12 diciembre, 2022). *Bycenes, 107 años de historia normalista que trasciende las aulas*. Retomado de <https://creson.sonora.edu.mx/acerca-de/acciones/bycenes-107-anos-de-historia-normalista-que-trasciende-las-aulas>
- Cuevas, Y. (2021). Políticas de formación docente en educación básica en la Reforma Educativa 2013. En A. Díaz-Barriga (coor), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (63-100). México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz-Barriga, A. (2021). Introducción. En A. Díaz-Barriga (coor), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (9-16). México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz-Barriga, A. & Jiménez, M. (2021). Evaluación del desempeño docente en educación básica: de la revalorización a la vulnerabilidad de la profesión docente. En A. Díaz-Barriga (coor), *La evaluación del desempeño docente. Propuestas y contradicciones* (63-100). México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Díaz-Barriga, A. & Inclán, C. (2001). El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor

- de proyectos ajenos. *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 17 – 41.
- Ducoing, P. (2018). Rutas de las reformas de educación básica en México. En L. Ducoing (coor). *Educación básica y reforma educativa* (29 – 50). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- DOF. (14 diciembre, 1973). *Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de la Educación Pública*. Recuperado el 17 de octubre de 2025 de: https://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4650463&fecha=14/12/1973&cod_diario=200184
- DOF. (19 mayo, 1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado el 17 de octubre de 2025 de: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4666820&fecha=19/05/1992&cod_diario=201041
- Espinoza, V. (2012). Una reflexión en torno a la Alianza por la Calidad de la Educación. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 9(22), 19 – 31.
- Gobierno del Estado de Sonora (2015). Informe a Sonora. Bienestar, Crecimiento y Desarrollo. Sexto Informe de Gobierno de Guillermo Padrés Elías. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (2013). Informe a Sonora. Salud, Educación y Deporte. Cuarto Informe de Gobierno de Guillermo Padrés Elías. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (2012). Tercer Informe de Gobierno de Guillermo Padrés Elías. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (2011). Informe a Sonora. Años de la Transformación. Segundo Informe de Gobierno de Guillermo Padrés Elías. Sonora. Autor
- Gobierno del Estado de Sonora (2010). Informe a Sonora. Construyendo un Nuevo Sonora. Primer Informe de Gobierno de Guillermo Padrés Elías. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (2002). Quinto Informe de Gobierno de Armando López Nogales. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (2000). Tercer Informe de Gobierno de Armando López Nogales. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (1999). Segundo Informe de Gobierno de Armando López Nogales. Sonora: Autor.

- Gobierno del Estado de Sonora (1998). Primer Informe de Gobierno de Armando López Nogales. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (1997). Sexto Informe de Gobierno de Manlio Fabio Beltrones. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (1995). Cuarto Informe de Gobierno de Manlio Fabio Beltrones. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (1994). Tercer Informe de Gobierno de Manlio Fabio Beltrones. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (1993). Segundo Informe de Gobierno de Manlio Fabio Beltrones. Sonora: Autor.
- Gobierno del Estado de Sonora (1992). Primer Informe de Gobierno de Manlio Fabio Beltrones. Sonora: Autor.
- Hemeroteca de la Biblioteca Fernando Pesqueira. Universidad de Sonora.
- Hernández, J. (2013). Las reformas educativas en México de 1992 y 2006; su impacto en la distribución del ingreso (Tesis de licenciatura). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. P. Latapí (coor). *Un siglo de educación en México I* (pp. 21 – 42). México: Fondo de Cultura Económica.
- Loeza, S. (2016). Modernización autoritaria a la sombra de la superpotencia, 1944 - 1968. En Erik Velásquez et al. (eds.). *Nueva Historia General de México* (653 - 698). México: El Colegio de México.
- Márquez, G. & Meyer, L. (2016). Del autoritarismo agotado a la democracia frágil, 1985 - 2010. En Erik Velásquez et al. (eds.). *Nueva Historia General de México* (747 - 798). México: El Colegio de México.
- Medrano, V. Ángeles, E. & Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Mendoza, J. (2018). Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016. En L. Ducoing (coor.), *Educación básica y reforma educativa* (51 - 76). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Meneses, E. (2003). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1934 – 1964. Tomo III*. México: Centro de Estudios Educativos.

- Mendoza, M. (S/F). Los libros de texto de Historia de la Modernización Educativa: autores, textos y contexto 1992-1994 [PDF]. Recuperado el 01 de octubre de 2025 de <https://se54aad987d34797a.jimcontent.com/download/version/1438796430/module/12528394430/name/Los%20libros%20de%20texto%20de%20historia%20de%20la%20Modernizaci%C3%B3n%20Educativa.pdf>
- Moreira, K. (2019). UNAE y su incidencia en la revalorización docente [PDF]. Recuperado el 14 de marzo de 2025 de: <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/1357>
- Murayama, C. (2013). Presentación. En R. Ramírez (coord.). *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafío* (9 – 12). México: Instituto Belisario Domínguez.
- Navarro, C. (2009). La alianza por la calidad de la educación en México. Pacto sindical-gubernamental para apuntalar el modelo educativo excluyente y privatizador. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires. Recuperado de <https://cdsa.aacademica.org/000-062/2067.pdf?view>
- Ornelas, C. (1998). XVI. La cobertura de la educación básica. En P. Latapí (coord.), *El siglo de la educación en México II* (111 - 140). México: Fondo de Cultura Económica.
- Pita, S. & Pértegas, S. (2002). Investigación cuantitativa y cualitativa. *Cuadernos de Atención Primaria*, 9(2), 76 – 78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/161767>
- Pontón, C. (2019). Docentes y escuela: Los grandes desafíos de la evaluación. En L. Ducoing (coord.) *Programas y políticas de evaluación docente en educación básica (1993-2017)* (261- 265). México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Prost, A. (1996). *Doce lecciones sobre la historia*. Ediciones Cátedra: Madrid.
- Radio Sonora. (18 diciembre, 2023). *Celebra Normal del Estado su 108 aniversario*. Retomado de <https://radiosonora.com.mx/celebra-normal-del-estado-su-108-aniversario/>
- Rifo, M. & Durán, A. (2023). ¿Cómo investigar históricamente las políticas públicas en educación superior? Una propuesta de análisis. *Revista Educação e Políticas en*

Debate, 12(1), 531 – 557.

- Rodríguez, A. & González, R. (2016). El fracaso del éxito, 1970-1985. En Erik Velásquez et al. (eds.). *Nueva Historia General de México* (699 - 746). México: El Colegio de México.
- Rodríguez, A. (1983). José Vasconcelos y las bibliotecas: pensamiento y acción. *Biblioteca y archivos (México, D.F.)*, (14), 9 – 22.
- Romero, J. (2020). *La escuela de la posrevolución: la federalización centralizadora educativa en dos zonas escolares de Sonora, 1930-1939*. Tesis de Maestría. Hermosillo: El Colegio de Sonora.
- Sandoval, E. (mayo, 2023). Maestras, maestros y cambio educativo. *Educación en movimiento*, (17), 1-3.
- Schmelkes, S. (2013). Reforma de la educación. En Raúl Martínez (coor). *Los avances del México contemporáneo: 1955 – 2015. IV. La educación y la cultura* (89 - 108), México: Instituto Nacional de Administración Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2014), *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos docentes y propuestas de etapas, aspectos, métodos e instrumentos de evaluación*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Programa de Estímulos a la Calidad Docente. México: Autor. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/14433/Lineamientos2013_1_.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2012). Libro Blanco. Programa “Enciclopedia” 2006-2012. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2010). Reglamento de escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública. Recuperado el 27 de septiembre de 2025 de <https://zonaescolar98.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/reglamentotabuladorycredito-de-escalafon.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado de https://www.sev.gob.mx/difusion/sep/anexo_estadistico_calidad_educacion.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2006). *Libro Blanco. Programa Enciclomedia 2006 – 2012*. México: Autor.

- Sindicato Nacional de Trabajadoras de la Educación. (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación entre el Gobierno Federal y los maestros de México representados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación*. Recuperado el 20 de septiembre de 2025 de <https://www.conafe.gob.mx/transparencia1/libro-blanco/2-anexos-edu-inicial/anexo21/Alianza%20por%20la%20Calidad%20de%20la%20Educacion.pdf>
- Tinajero, J. (1993). Misiones Culturales Mexicanas. 70 Años de Historia. *Revista interamericana de educación de adultos*, 1(2), 109-125. Recuperado de <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1993-2/historia1.pdf>
- Trujillo, J. (2021). ¿Revalorizar el trabajo docente en la pandemia? Saldo y secuelas en tres décadas de reformas educativas (1992-2019). En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo durante la pandemia* (pp. 355-367), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.
- Ventura, F. (2023). *La educación a cucharadas o las reformas a la Educación Básica en México*. Colombia: Red Iberoamericana de Pedagogía.
- Villalaz, A., Moreno, M. & Ramírez, J. (2020). Concreción de políticas educativas: Las reformas educativas 2013 y 2019 en México. *Horizontes Pedagógicos*, 22(2), 13-24. Recuperado de: <https://horizontespedagogicos.iberico.edu.co/article/view/1884>
- Zorrilla, M. & Barba, B. (2008). Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores. *Revista electrónica SINÉTICA*, (30), 1 – 30.
- Zorrilla, M. (2003). Parte I. Educación Básica. En M. Zorrilla y L. Villa (coors.) *Volumen 9: Políticas educativas* (27-118), México: COMIE. Recuperado de https://issuu.com/ivettecc/docs/volumen_9_pol_ticas_educativas
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2). Consultado el 14 de noviembre de 2024 en <https://www.redalyc.org/pdf/155/15504206.pdf>

Anexo 2. Bautizan a las medallas al mérito docente con nombres de profesores del Estado de Sonora que trascendieron. El Imparcial (mayo 1993)



Anexo 3. Maestros de la ATEL en protesta en Navojoa. El Imparcial (mayo 1996)



Anexo 4. Policías granaderos y profesores. El Imparcial (mayo 1996)



Anexo 5. Someten cadetes a docentes disidentes del SNTE. El Imparcial (mayo 2008)



Anexo 6. La líder sindical Elba Esther Gordillo celebrando el aumento salarial de 2006 (mayo 2006)



Anexo 7. El gobernador Eduardo Bours entregando reconocimientos por la trayectoria de 20 y 30 años de servicio a docentes. El Imparcial (mayo 2007)

Maestro forjador de generaciones

El Gobernador del Estado, Eduardo Bours, entregó medallas de reconocimiento a las maestras y maestros con 20, 30 y 40 años de servicio activo en la educación, durante una emotiva Cena de Gala dedicada a quienes se han esforzado por guiar a la niñez y juventud sonorense.

- Mil 324 docentes de Sonora recibieron tal distinción, que tiene el propósito de agradecer la gran labor educativa que nuestras maestras y maestros realizan con gran pasión, empeño y profesionalidad.
- En cada municipio, las autoridades educativas y locales se sumaron a la serie de homenajes con motivo del Día del Maestro, entregando reconocimientos y estímulos a las y los trabajadores de la educación.

**"Nuestro liderazgo productivo y económico comienza en las aulas, en donde ustedes han moldeado y renovado el espíritu emprendedor de miles y miles de sonorenses",
"enhorabuena, muchas felicidades"**

Eduardo Bours
Gobernador de Sonora



Felicidades Maestros

Sonora
Vamos Por Soluciones