



ISBN: 9786073023788

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA  
UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN

---

Ducoing Watty, P. (2019).  
Un acercamiento al Programa de Carrera Magisterial.  
En Autor (Coord.), *Programas y políticas de evaluación docente  
en educación básica (1993-2017)* (pp. 79-141). México:  
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de  
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Esta obra se encuentra bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-  
SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)

## UN ACERCAMIENTO AL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL

*Patricia Ducoing Watty*

En este capítulo se revisa la evolución del Programa de Carrera Magisterial que se creó en la década de 1990 en el marco del controvertido Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y como parte del proyecto modernizador del Estado, con el objeto de contribuir a elevar la calidad del servicio educativo.

A pesar de conceptualizarse como un programa para evaluar a los docentes de educación básica, su estructura, objetivos y orientación lo definen como una estrategia de estímulos salariales, que se basa en una lógica de control por parte de las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), estrategia de control factorializada, en virtud de que se operó a partir de un dispositivo conformado por diversos factores que se modificaron a lo largo de su operación, al igual que sus diferentes ponderaciones.

Se presenta una aproximación al recorrido de los tres periodos de funcionamiento (1992-1993 a 1997-1998, 1998-1999 a 2010-2011 y 2011-2012 a 2013), signados por los cambios de las disposiciones reguladoras que se emprendieron durante las administraciones de los presidentes Ernesto Zedillo Ponce de León, Vicente Fox Quesada y Felipe Calderón Hinojosa, para finalizar con la de Enrique Peña Nieto, con base en las cuales se definió, en cada una de las etapas, el dispositivo con el que se “evaluaría” a los maestros que voluntariamente quisieran participar en el Programa.

En el presente capítulo se desarrollan cuatro apartados: “Origen del Programa de Carrera Magisterial”, “Despegue del programa:

primer periodo”, “Auge del programa: segundo periodo” y “Fugaz consolidación del programa: tercer periodo”. Se cierra este texto con unas breves reflexiones.

En el primer apartado se presenta de manera sintética el escenario de descontento del magisterio en la década de 1990 en su lucha por la mejora salarial, conducida por fuerzas irreconciliables –el SNTE y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE)–, malestar que en parte condujo a la firma del ANMEB. Es aquí donde se introduce la denominada evaluación, como una temática emergente de la perspectiva modernizadora de la época salinista en toda la administración pública y, particularmente, en el campo educativo, y donde se origina el Programa de Carrera Magisterial por acuerdo de la SEP y del SNTE, programa que experimentó varias transformaciones a lo largo de las dos décadas en que permaneció vigente.

El segundo apartado toca lo relativo al primer periodo de institucionalización que se inició en 1993 bajo la dual responsabilidad de la SEP y del SNTE, las comisiones paritarias estatales y el Órgano de Evaluación. Se puntualizan los requisitos para el ingreso y los factores que, en esta etapa, se consignaron como elementos para valorar a los docentes, a los cuales se les asignó un puntaje determinado. Asimismo, se precisan las tres vertientes en las que los maestros podrían participar: docentes frente a grupo, directivos y supervisores, así como asesores técnico pedagógicos (ATP). El programa estaba estructurado con base en cinco niveles seriados, a partir de los cuales se establecía el estímulo salarial correspondiente, que iniciaba con 25% adicional. Particularmente se revisan los factores relacionados con la preparación profesional y el aprovechamiento escolar de los alumnos, además de las pruebas que, a cargo de la Dirección General de Evaluación, se elaboraron para tal fin, además de presentarse algunos resultados referentes a los docentes, alumnos y escuelas evaluados.

En el tercer apartado se analiza el segundo periodo, de 1998-1999 a 2010-2011, el cual inicia con los nuevos lineamientos regulatorios, comprometidos para resolver los problemas detectados en cuanto a los factores y el pesaje de éstos en la evaluación sumativa.

En este tercer apartado se enfatiza la continuidad de la política educativa que promovió Carlos Salinas y extendió Ernesto Zedillo en torno a la idea de revalorar la función magisterial y la búsqueda de la buena calidad en la educación, política que fue refrendada por los gobiernos panistas a través del denominado Compromiso Social por la Calidad de la Educación, en 2002, y de la Alianza por la Calidad de la Educación, en 2008.

Se examinan algunas de las modificaciones que se efectuaron en los nuevos lineamientos, así como los desgloses de las puntuaciones asignadas a cada factor según las tres diferentes vertientes, modificaciones que funcionaron de 1998 a 2010 –antes de la tercera versión del Programa– y que cubren de la etapa 8 a la 20. Se comparan los factores y sus ponderaciones entre lo que se estableció en 1993 y lo relativo a 1998. También se analizan algunos de los datos relativos a los docentes inscritos y docentes evaluados a lo largo de varios de los años de la operación del programa; la participación de los docentes por nivel, donde destaca el decremento experimentado; la participación de los maestros por vertiente de la quinta a la vigésima etapa; el porcentaje de rango de puntaje que se obtuvo en cuanto a la preparación profesional en las diferentes etapas del periodo; el porcentaje de rango de puntaje en aprovechamiento escolar de varias etapas, así como los resultados del puntaje del examen correspondiente a los cursos de actualización y superación.

El cuarto apartado refiere al tercer periodo, que transita de 2011 a 2013, último año que marca el cierre del mismo, al ser decretada la Ley del Servicio Profesional Docente. Esta última emisión de lineamientos –signados por Alonso Lujambio, entonces secretario de la SEP, y Elba Esther Gordillo, en ese momento presidenta del SNTE– representa la versión más pulida y acabada, aunque su vida sería muy corta.

Asimismo, se puntualizan las modificaciones centrales de este tercer periodo, entre las que destacan el aumento del puntaje en los factores del aprovechamiento escolar y la formación continua, así como la incorporación de un nuevo factor denominado actividades cocurriculares, y se presenta un análisis comparativo de las tres ediciones del programa (1993, 1998 y 2011), en el que se registra

la evolución que se experimentó a lo largo de las dos décadas de funcionamiento en cuanto a los factores considerados para cada vertiente, además de sus respectivas ponderaciones.

Lamentablemente la SEP no publicó los resultados de este último periodo, por lo que debimos utilizar la información de la etapa 21, la única que trabajó el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y que se vincula con la primera que operó bajo los lineamientos de 2011. Cerramos este capítulo con algunas reflexiones sobre el Programa.

## ORIGEN DEL PROGRAMA DE CARRERA MAGISTERIAL

En 1990, el SNTE, bajo la dirigencia de Elba Esther Gordillo, efectuó el Primer Congreso Nacional Extraordinario en Nayarit, en cuyo pliego de demandas se planteó la necesidad del aumento salarial de los maestros de educación básica, debido al disminuido poder adquisitivo de su salario y del nivel de vida que experimentaron en la década de 1980, en el contexto de las crisis inflacionarias. En este congreso se reprodujeron las prácticas represivas y antidemocráticas de Carlos Jonguitud Barrios<sup>1</sup> pero, entre otras cuestiones, se logró la formalización de Gordillo por tres años y la anulación de la afiliación al Partido Revolucionario Institucional (PRI), estrategia que se había reproducido obligatoriamente entre todos los trabajadores de la educación afiliados al sindicalismo oficial.

Los diversos e intensos movimientos del sindicalismo disidente (CNTE), en la lucha por la mejora salarial de los maestros, condujeron a que la SEP anunciara, el 15 de mayo de 1990, un aumento de 15% del salario de base y 9% en prestaciones; sin embargo, dicho aumento no fue aceptado por la Coordinadora, ya que no estaban considerados en el incremento los trabajadores no docentes y los homologados. En respuesta a las presiones de la CNTE, la SEP informó que ofrecía 10% de aumento a los administrativos, incremento que

1 El SNTE tiene una historia de liderazgos vinculados con los partidos en el poder. Hay que recordar que Jonguitud Barrios permaneció 17 años, mientras que Gordillo alcanzó 23 antes de su detención y mantuvo una injerencia permanente en las políticas educativas a lo largo de las administraciones federales respectivas.

tampoco fue aceptado por considerarlo insuficiente. Entre tanto, Gordillo, al presentar un informe sobre su gestión, precisó que promovería el establecimiento de un salario mínimo para los maestros.

Ortega (1991) puntualiza que se pueden distinguir dos líneas de política sindical: la de la CNTE, que reclamaba un aumento salarial de 100% a través de diferentes expresiones, y la del SNTE, que permanecía inactivo a la espera de las resoluciones de la Comisión Intersecretarial del Servicio Civil de Carrera.

Después de diferentes paros, suspensiones de labores, marchas, manifestaciones y movilizaciones por parte de la CNTE, así como de la negligencia del sindicalismo oficial (CNTE y SNTE), que se conducía políticamente por rutas irreconciliables, finalmente se acordó publicar un comunicado en el que se estableció:

- 1) Que el SNTE exija una respuesta salarial seria y satisfactoria que permita recuperar el poder adquisitivo perdido en la última década [...]
- 2) Exigir que se lleve a cabo un programa de corto y mediano plazo para la revalorización económica de municipios del país con base en los estudios socioeconómicos que, para tal fin, hayan realizado las secciones sindicales del SNTE [...]
- 3) [...] las partes se comprometen a luchar consecuentemente por la preservación de los derechos de los trabajadores, y por la defensa de la escuela pública, popular y gratuita (Ortega, 1991: 190-191).

En este escenario de malestar magisterial y en el marco del reconocimiento, por un lado, de las deficiencias y limitaciones de la educación básica en cuanto a cobertura, resultados en materia de aprendizaje de los alumnos en pruebas nacionales e internacionales, burocratización y centralización del sistema educativo en su conjunto, deterioro de los salarios de los maestros, entre otros temas y, por otro, de los retos que el gobierno federal enfrentaba ante el desarrollo del país y las transformaciones que se experimentaban a nivel mundial, el gobierno federal reiteró el papel de la educación como un factor nuclear y determinante para el progreso de la nación. De ahí que, en el Programa Nacional de Desarrollo de Carlos Salinas, se estableciera que:

El reto de la educación es de congruencia con el desarrollo nacional. Se debe, por ello, elevar la calidad de los contenidos que trasmite y los métodos que utiliza; vincular sus partes entre sí y con el aparato productivo; equipar y ampliar la infraestructura educativa e incorporar a los padres de familia, a las comunidades, y a los sectores, en su desarrollo [...] He comprometido mi palabra, mi trabajo y todo mi entusiasmo para tener entonces una Nación más moderna, rica de nuevas realizaciones y poblada de nuevas esperanzas. Una Nación que a las puertas del siglo XXI sea soberana, justa, que pueda decir de sí misma que vive en paz y con seguridad, que se sabe unida por una comunidad no sólo de raíces sino también de metas, enriquecida por la calidad de sus hombres y mujeres, libres, mejor educados y alimentados, productivos, generosos con su Patria y con sus semejantes (Salinas, 1989).

Con base en estas premisas se firmó el ANMEB en 1992, suscrito por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el SNTE —este último actor definitorio en la formulación y puesta en marcha de las políticas educativas—, convenio que fue cuestionado por diversos sectores magisteriales, académicos y actores de la sociedad, y que daría pie a las modificaciones del artículo tercero constitucional y, posteriormente, a la Ley General de Educación (Salinas, 1993).

Con el supuesto fin de elevar la calidad de la educación, en congruencia con los objetivos del desarrollo nacional, se delinearon tres líneas básicas: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos, así como la revaloración de la función magisterial (Salinas, 1992), con ello se ampliaron las atribuciones de las autoridades estatales en la prestación del servicio educativo y se abrieron la posibilidad para instaurar modalidades diversas en la educación básica y normal conforme a las características locales y regionales.

En relación con el primer rubro, se buscaba disolver el centralismo e instalar el federalismo al redistribuir el servicio educativo, así como promover la participación social de los padres, maestros y la sociedad a favor de la educación.

El diseño de nuevos programas y libros de texto se planteó bajo el supuesto de una reforma integral que incluyera los cono-

cimientos y capacidades básicos que se requerían en el escenario de las transformaciones sociales del país y del mundo. Asimismo, se planteó la renovación de los libros de texto gratuito y materiales auxiliares.

En relación con la tercera línea (revaloración de la función magisterial), la que aquí nos ocupa, se asentó que el maestro era “el protagonista de la transformación educativa de México [...] Sin su compromiso decidido, cualquier intento de reforma se vería frustrado” (Salinas, 1992). De ahí que para revalorar la función magisterial se definieron seis puntos:

- a) *Formación de docentes*, en relación con la cual se planteaba que las instituciones destinadas a ella pasarían a los gobiernos de los estados, con la responsabilidad de integrar un sistema de formación de maestros que se ocupara tanto de la formación inicial como de la actualización y superación del personal docente.
- b) *Actualización, capacitación y superación del magisterio*, es decir, la formación permanente del profesorado, prácticamente eludida en el país, cobraría un lugar preponderante, al establecerse un programa emergente de actualización de maestros, con el objeto de que los docentes fortalecieran sus conocimientos y capacidades para poder desempeñarse mejor en sus tareas.
- c) *Mejora del salario profesional*, ya que pese a los precarios incrementos en el salario de los profesores, Carlos Salinas (1992) reconoció que “lo obtenido es todavía insuficiente para remunerar y motivar adecuadamente a los maestros”, por lo que —como ya se señaló— el 15 de mayo se otorgó un incremento que permitiera que los docentes obtuvieran entre tres y cuatro salarios mínimos.
- d) *Fortalecimiento del programa de fomento a la vivienda*, se consideró como un complemento al salario con la finalidad de mejorar los niveles de vida de los maestros, para lo cual se establecerían planes de crédito con otras instancias de la federación.
- e) *Creación del Programa de Carrera Magisterial*, en el marco de la ANMEB, respondía a la promoción del arraigo de los maestros y a la propia demanda del SNTE. Sus objetivos eran dos: por un lado, favorecer la calidad de la educación y, por otro, propiciar



el mejoramiento profesional de los docentes de la educación básica y la condición social del magisterio.

- f) *Promoción de la apreciación social del maestro*, se puntualizó que “un sistema educativo de calidad sólo se consolidará creando una nueva institucionalidad que enaltezca el ejercicio y la vocación magisterial” (Salinas, 1992), por lo que tanto el gobierno federal como los estatales y municipales se esforzarían por dotar a los docentes de las condiciones básicas para el ejercicio profesional de la docencia.

Con el ANMEB se instaura la federalización de la educación, a partir de la cual los recursos financieros –como ya se apuntó– fueron transferidos a los estados, y también quedaron bajo su responsabilidad los establecimientos escolares. No se trataba de una simple reforma educativa en cuanto a currículum y materiales, sino una que respondía al agotamiento del propio sistema educativo y su incapacidad para avanzar en materia de cobertura, calidad y equidad. El ANMEB planteó una reformulación de la administración, del financiamiento y de la gestión del sistema en su conjunto.

Esta reconfiguración del sistema educativo en la década de 1990 no sucedió de manera aislada, pues estuvo inscrita en el escenario de la modernización del Estado mexicano, el cual compartía estas transformaciones en consonancia con las emprendidas en varios países latinoamericanos. Al respecto, se apuntaba:

Modernización económica implica un sector público más eficiente para atender los requerimientos de infraestructura económica y social del desarrollo; una mayor competitividad del aparato productivo en el exterior [...] una mayor y mejor educación [...]. Para apoyar la modernización económica, es necesario efectuar una profunda reforma educativa que, por una parte, mejore directamente las condiciones de vida en lo cultural y, por otra, eleve el potencial de desarrollo mediante el incremento del capital humano [...]

Por ello, se impulsará vigorosamente un proceso de transformación educativa, condición indispensable para la modernización del país [...] Mejorar la calidad de la educación y de sus servicios de apoyo es impe-

rativo para fortalecer la soberanía nacional, para el perfeccionamiento de la democracia y para la modernización del país [...] El énfasis del esfuerzo se concentrará en la educación básica, que agrupa a la mayor parte de la población atendida (Salinas, 1989).

En esta lógica modernizadora del Estado en los diferentes sectores, incluido, por supuesto, el educativo, Carlos Salinas subrayaba, en el Plan de Desarrollo, que se pretendía “reactivar nuestra economía para elevar el bienestar productivo de cada familia mexicana. El crecimiento no serviría si no responde a las demandas de empleo, ingreso, alimentación, salud, vivienda, servicios y, desde luego, educación de calidad” (Salinas, 1989). De esta manera, el vocablo “modernización” se convirtió en un elemento central del discurso político nacional en la perspectiva de avanzar en el desarrollo socioeconómico y lograr la inserción de la economía mexicana en el mapa mundial. En este contexto se logró, en efecto, la inserción de México en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en mayo de 1994.<sup>2</sup>

La temática de evaluación se incorporó en la perspectiva modernizadora del sector educativo –aunque no sólo de éste– como un elemento nodal ante la redistribución de poderes, responsabilidades y funciones de todos los actores del sistema educativo. Al respecto, la SEP (2001a: 10) subrayaba que “el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación avanza por dos vías paralelas: el Sistema de Evaluación del Programa de Carrera Magisterial y el Programa de Instalación y Fortalecimiento de las Áreas Estatales de Evaluación”. Sin embargo, como bien destaca Zorrilla (2003: 7), “el proyecto [de evaluación] de mayor envergadura por sus dimensiones operativas y su implicación político-laboral es sin duda el del sistema de evaluación de Carrera Magisterial”.

De esta manera, el Programa de Carrera Magisterial, como mecanismo de promoción horizontal, voluntario y de estímulo salarial,

2 México fue el primer país en desarrollo y de Latinoamérica que ingresó a la OCDE, con lo cual se reconoció su lugar en el concierto internacional de las economías más avanzadas del mundo, al ocupar, en aquel entonces, el noveno sitio, de acuerdo con el producto interno bruto (PIB), y el 25 entre los países miembros.

más que de evaluación –aunque fue un gran promotor de ésta–, fue formalizado con el objeto de

dar un impulso decidido al arraigo y motivación del maestro [...] Su propósito consiste en que esos maestros puedan acceder, dentro de la misma función, a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la atención a los cursos de actualización, su desempeño profesional, y su antigüedad en el servicio y en los niveles de la propia carrera magisterial (Salinas, 1992).

En suma, el Programa de Carrera Magisterial se constituyó como un sistema de estímulos al desempeño de los docentes de educación básica con el objeto explícito de mejorar la calidad de la enseñanza, el cual benefició a muchos docentes independientemente del sistema escalafonario,<sup>3</sup> que tradicionalmente era utilizado para la promoción de la planta de maestros. Es importante destacar que la participación en este programa no modificaba las plazas o categorías de los maestros en el sistema de escalafón vertical.

Ruiz (2003: 249) considera que, en sí, Carrera Magisterial “no es un programa o proyecto de evaluación, sino de promoción salarial de los docentes; pero las acciones que en materia de evaluación obligó a desarrollar, convierten sin duda al sistema diseñado para estos efectos, en lo que concierne a los factores de evaluación externa, en el proyecto de mayor cobertura a nivel nacional”. En efecto, a partir de la instauración de este programa se instaló un proceso permanente de evaluación a los alumnos donde también participaron los docentes, lo que dio inicio a una política sistemática de verificación del desempeño de profesores y del rendimiento escolar de los alumnos.

3 El sistema escalafonario vertical de México, utilizado durante muchas décadas, consistía en un concurso específico a través del cual los maestros, igual que los directivos y supervisores, podían acceder a un nivel superior en la estructura del sistema; es decir, los maestros podrían devenir subdirectores, los subdirectores, directores, etcétera. En esta lógica, las oportunidades de ascender eran sumamente reducidas. Los elementos que se consideraban en este sistema de promoción vertical eran los siguientes: los conocimientos, expresados a través del título o más alto grado obtenido y la superación profesional, con un peso de 45%; las aptitudes, en relación con la eficiencia y la iniciativa, cuyo peso era de 25%; la antigüedad en el servicio, con 20% de participación en el total y, por último, con 10%, la disciplina y la puntualidad.

## DESPEGUE DEL PROGRAMA: PRIMER PERIODO

El Programa de Carrera Magisterial ha experimentado varias transformaciones a lo largo de los años en que operó. Se pueden ubicar tres periodos, al sostener como criterio los cambios que en materia de normatividad lo rigieron: su arranque data de 1993, primera etapa de institucionalización de la valoración o, más bien, del control de los profesores de educación básica; configuran la segunda fase las modificaciones emprendidas en 1998, a partir de las experiencias acumuladas y la ubicación de ausencias, de limitaciones y diversos problemas; finalmente, la última etapa se emprende con una nueva versión, en la que, una vez más, se intenta mejorar varios de los elementos y estrategias que se habían puesto en marcha, hasta llegar a su cierre definitivo en 2013, al instaurarse un nuevo esquema de control por parte del Estado para el ingreso, la permanencia y la promoción de los docentes.

Carrera Magisterial se inició en enero de 1993, aunque el programa se hizo retroactivo a septiembre de 1992, después de la firma de la SEP y el SNTE, con los correspondientes lineamientos, donde ambas instancias quedaron como corresponsables de su conducción. No obstante, fueron tres las instancias comprometidas para su operación: la Comisión Nacional SEP-SNTE, como órgano de gobierno del programa, entre cuyas funciones se encontraba la definición de normatividades y acuerdos para la operación; la Comisión Paritaria Estatal, adscrita a cada entidad federativa, encargada de hacer cumplir las disposiciones de la Comisión Nacional y de evaluar a los docentes, mientras que el tercer integrante era el Órgano de Evaluación, responsable de la difusión y operación del programa en las instituciones educativas (preescolares, primarias, secundarias y normales) (SEP, 2000).

La Comisión Nacional SEP-SNTE estaba conformada por representantes de la SEP y del Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE, bajo la presidencia del coordinador nacional de la SEP y del secretario del CEN, además de dos secretarios relatores, uno de la SEP y otro del CEN.

La Comisión Paritaria Estatal de cada una de las entidades contaba con 14 participantes, siete de la SEP y siete del CEN, y era presidida por dos coordinadores, uno por cada instancia.

La composición del Órgano de Evaluación variaba según la vertiente de inscripción de cada aspirante. Para la primera, el Órgano de Evaluación, siempre presidido por el director del plantel, se conformaba por todos los docentes del Consejo Técnico o su equivalente, más un representante sindical. En la segunda vertiente participaba el personal de la misma categoría (directores, supervisores) más un representante del sindicato, y era presidido por la autoridad inmediata superior. El Órgano de Evaluación en la tercera vertiente, destinada a asesores, docentes destinados a proyectos educativos institucionales o a la elaboración de materiales educativos, estaba integrado por los maestros de cada grupo y un representante del sindicato.

La participación de los maestros de educación básica se ofreció con base en tres vertientes: a) maestros frente a grupo; b) personal directivo o supervisor, y c) personal ubicado en actividades técnico pedagógicas. Se encontraba estructurado por cinco niveles de estímulo (A, B, C, D y E), con sus correspondientes requisitos y estímulos económicos, porque en cada nivel se incrementaba el estímulo monetario (SEP, 2001b). El estímulo adicional al salario oscilaba entre 25% en el nivel A hasta 200% en el nivel E. Estos niveles eran seriados.

Para la incorporación al programa se requería básicamente ser docente y contar con el título de alguna institución normalista. Se conformaba, inicialmente, a partir de cinco factores que se modificaron a lo largo del tiempo desde su implementación, al igual que las ponderaciones atribuidas a cada uno: antigüedad, grado académico, preparación profesional, actualización y superación y desempeño profesional (véase el cuadro 1). Además, se especificaron los factores y pesos por vertientes. Los maestros eran evaluados con base en los puntajes máximos de cada factor que, en su conjunto, daban un total de 100 puntos. De acuerdo con los puntajes atribuidos a cada factor en las diferentes vertientes, se obtendría la sumatoria. Concluida la evaluación global, los resultados pasaban a un proceso de dictaminación, en el cual las comisiones paritarias

determinaban a los docentes que serían incorporados al programa. Para incorporarse al nivel más bajo (A) se requería contar por lo menos con 70 puntos y para ascender no había un mínimo, pero se necesitaba permanecer de dos a cuatro años en el mismo nivel.

**CUADRO 1**  
Factores para Carrera Magisterial (1993)

Factores	Porcentaje
Antigüedad en el servicio	10
Grado académico	15
Preparación profesional	25
Cursos de actualización y superación	15
Desempeño profesional:	35
a) Aprovechamiento escolar 7%	
b) Evaluación de pares 28%	

Fuente: Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (1993).

Los elementos previstos en los factores ameritan una breve revisión:

1. *Antigüedad.* Se refiere a los años de servicio en la educación básica.

2. *Grado académico.* En relación con el nivel de estudios, los profesores que contaran con grados de maestría o doctorado y que provenían de instituciones de formación docente eran susceptibles de ingresar de inmediato a los niveles B o C. Por el contrario, los profesores que hubieran obtenido alguno de estos grados en otras instituciones de educación superior no eran susceptibles de beneficiarse de esta prerrogativa.

3. *Preparación profesional.* Este factor, a cargo de la Dirección General de Evaluación en cuanto a su elaboración y de las autoridades locales para su aplicación (SEP, 2002), alude a los saberes, capacidades y habilidades que los profesores debían manejar tanto respecto de las asignaturas como a los métodos de enseñanza, para lo cual se establecieron tres componentes a considerar en las pruebas que se aplicaban a los maestros: conocimientos sobre contenidos de los programas; conocimientos sobre conceptos no explicitados en los

programas, pero fundamentales para la enseñanza y, por último, manejo de las metodologías y del enfoque adoptado para la enseñanza.

A propósito del factor de preparación profesional, Velázquez señala que el primer problema consistía en determinar el conjunto de contenidos básicos para la práctica docente, para lo cual se desarrolló la siguiente estrategia:

- a) Análisis de materiales curriculares (programas y libros de texto).
- b) Selección de contenidos a evaluar.
- c) Elaboración de la tabla de especificaciones.
- d) Validación del análisis de materiales y de la tabla de especificaciones.
- e) Talleres de construcción de reactivos.
- f) Talleres de validación de reactivos.
- g) Selección de reactivos.
- h) Ensamblaje de la prueba (Velázquez, 1996: 207-208).

El primer rubro, respecto del análisis de los materiales curriculares, consistía en establecer los temas que correspondían a los programas y a los contenidos vinculados con ellos, así como lo relativo a la metodología de la enseñanza y al enfoque propuesto por la SEP en el programa mismo, adoptado también en los libros de texto.

En cuanto a la selección de los contenidos que se pretendía evaluar, se estableció la supresión de aquéllos que no se podían “medir”, como si todos los demás realmente se pudieran medir en sentido estricto (por ejemplo, el caso de la lectura oral y de la expresión escrita).

El tercer punto, que refiere a la tabla de especificaciones –misma que se utilizaría tanto para el examen de los docentes como para el de los alumnos–, se definió a partir de un formato que integraba los siguientes componentes: tema, unidad y contenidos de aprendizaje, y, únicamente para docentes, elementos asociados, metodología y enfoque. Puntualiza Velázquez (1996: 207) que “como la variable a medir se definió como el porcentaje del logro del programa de estudios, se respetaron las ponderaciones en función del tiempo dedicado a cada tema y subtema”, por lo que el peso de estos dos (tema y subtema) se asocia con lo prescrito en cuanto a la carga horaria en el

plan de estudios y al peso que se asignó a cada elemento. De esta manera, conforme a las horas semanales que se destinaban a los programas de las diversas asignaturas, en el examen se consideraría el nivel de participación de cada una en cuanto al número de reactivos. En el cuadro 2 se observa el ejemplo que cita Velázquez (1996), el cual incluye las ponderaciones efectuadas de tercero a sexto de primaria.

**CUADRO 2**

Peso de reactivos para el examen de docentes y alumnos

Asignatura	Horas/semana	%
Español	6	33.3
Matemáticas	5	27.7
Ciencias naturales	3	16.7
Historia	1.5	8.4
Geografía	1.5	8.4
Educación cívica	1	5.5

Fuente: Velázquez (1996: 207).

La validación del análisis de materiales y la tabla de especificaciones se llevó a cabo a partir de la selección de un grupo de jueces, que se conformó por especialistas de las asignaturas, así como de profesores especialistas en “medición” y en currículum.

La quinta fase se destinó a la creación de un banco de reactivos en el que se involucraron maestros en servicio. Para el examen de los profesores se contó con la participación de los maestros de las normales, mientras que para el examen de los alumnos fueron los propios maestros de educación básica quienes lo elaboraron.

Una vez que se establecieron los reactivos por los profesores normalistas y los maestros de educación básica, se procedió a validarlos nuevamente con base en el esquema de jueces especialistas.

En la séptima etapa se seleccionaron aleatoriamente los contenidos a incluir conforme al peso que cada temática tenía asignada en la tabla de especificaciones y, posteriormente, los reactivos con los que supuestamente se medía el contenido.

La octava y última fase consistió en la integración de la prueba según los pesos establecidos en la tabla de especificaciones.



En cuanto al examen de los alumnos y de acuerdo con el banco de reactivos, se diseñaron cinco formatos de prueba para primaria, y tres formatos de prueba para cada grado y asignatura de secundaria.

Los resultados del factor preparación profesional, a partir de 1994, se entregaron a las autoridades educativas de cada entidad federativa con el objeto de direccionar los cursos de actualización y superación de los maestros (SEP, 2002). Así, se tiene que para 1994 se diseñaron 135 pruebas relativas al factor preparación profesional y 184 para 1995. Los centros de aplicación de las pruebas de profesores se incrementaron igualmente entre estos dos años: de 455 en 1994 se pasó a 666 en 1995. Lamentablemente, en la actualidad no está disponible la información sobre los resultados, sólo los datos relativos a profesores evaluados en algunos ciclos escolares, los cuales probablemente representan menos de la mitad de la planta magisterial del país (véanse los cuadros 3 y 4).

**CUADRO 3**  
Docentes evaluados

<b>Ciclo escolar</b>	<b>1994-1995</b>	<b>1995-1996</b>	<b>1996-1997</b>	<b>1997-1998</b>
Etapas	Cuarta	Quinta	Sexta	Séptima
Docentes evaluados	547 347	565 794	567 762	583 767

Fuente: SEP (2002: 6).

**CUADRO 4**  
Docentes evaluados por vertientes

<b>Ciclo escolar</b>	<b>1994-1995</b>	<b>1995-1996</b>	<b>1996-1997</b>	<b>1997-1998</b>
Etapas	Cuarta	Quinta	Sexta	Séptima
Primera vertiente	450 385	465 359	473 765	488 175
Segunda vertiente	62 634	64 660	62 518	63 965
Tercera vertiente	34 328	35 775	31 479	31 627

Fuente: SEP (2002: 6).

4. *Aprovechamiento escolar.* En 1994, este factor, también a cargo de la Dirección General de Evaluación, se coordinó en cada entidad federativa por el secretario de Educación, para lo cual se designó

un coordinador operativo (en la mayoría de los estados el director de planeación), un subcoordinador para primaria y secundaria, coordinadores de aplicación para cada escuela, así como aplicadores, en este caso los mismos maestros de las escuelas (Velázquez, 1996).

Como ya se señaló, para valorar el aprovechamiento escolar se empleó la tabla de especificaciones que se utilizó para el factor preparación profesional de los docentes. La Dirección General de Evaluación decidió aplicar exámenes dirigidos a la valoración del aprovechamiento escolar a alumnos de una selección de escuelas, ya sea que sus maestros hubieran participado o no en Carrera Magisterial, con lo que se obtuvo dos tipos de poblaciones encuestadas. Para primaria solamente se aplicó el examen a los alumnos de tercero a sexto grados de escuelas de organización completa, en tanto que para secundaria –generales y técnicas– se tomó el examen en todas las asignaturas, con excepción de Educación Física, Educación Artística y Actividades Tecnológicas. En cada grupo se seleccionaron 25 alumnos de primaria, mientras que, en secundaria, 36. Al igual que el factor preparación profesional, los resultados de aprovechamiento escolar, referentes a las pruebas aplicadas a los alumnos, se enviaron a las autoridades educativas de las entidades a partir de 1997, pero no fue sino hasta 1999 que se mandó a la base electrónica con resultados desagregados por zona, escuela, docente y tema (SEP, 2002).

Este trabajo supuso un enorme esfuerzo por parte de la federación y de las diversas entidades no sólo para operarlo, sino para planear la logística y diseñar las pruebas de alumnos y docentes de acuerdo con los lineamientos que se establecieron en su proyecto fundacional de 1993. La dimensión del sistema educativo del país constituyó uno de los retos a vencer. En el rubro de aprovechamiento escolar se conformaron 67 pruebas para alumnos en 1994 y 87 en 1995.

El número de escuelas donde se aplicó, registró un incremento importante durante estos cuatro años, posiblemente cerca de 50% del total de planteles, al igual que la cantidad de alumnos evaluados, al transitar de cuatro millones a más de cinco millones, así como el número de grupos (véase el cuadro 5).

**CUADRO 5**

Alumnos evaluados y escuelas

Ciclo escolar	1994-1995	1995-1996	1996-1997	1997-1998
Etapas	Cuarta	Quinta	Sexta	Séptima
Alumnos evaluados	4 368 003	5 239 351	5 302 561	5 365 550
Grupos	173 741	212 818	216 177	213 848
Escuelas	49 323	48 694	49 491	50 994

Fuente: SEP (2002: 6).

El INEE reconoció que las pruebas estaban construidas con base en normas, por lo que era imposible detectar los aprendizajes de los alumnos respecto de los programas oficiales: “Estas pruebas no pueden ser consideradas como evaluaciones de la calidad de los aprendizajes en sentido estricto” (INEE, 2006: 28).

5. *Actualización y superación.* Uno de los elementos definitorios, que se consideró fundamental para avanzar en materia de calidad educativa, ha sido el referente a la actualización y superación de los profesores, tal como se acordó desde el inicio. Sin embargo, a pesar de que la actualización del magisterio, que se delineó en el ANMEB, se operó con programas incipientes y efímeros, como el Programa Emergente de Actualización del Magisterio y el Programa de Actualización de Maestros, ambos dieron pie a que, en 1995, despegara la institucionalización del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica (Pronap), que empezó con la colaboración de las diversas entidades federativas, las cuales se encargaron de desarrollarlo e implementarlo conforme a las normativas de la SEP “para atender con calidad, pertinencia y flexibilidad las necesidades de actualización profesional de los docentes [...] y contribuir al mejoramiento de los resultados educativos de los alumnos” (SEP, 2000: 147). Este programa nace, en consecuencia, estrechamente ligado al de Carrera Magisterial, aunque con la intención de promover una cultura de actualización en los docentes a partir de las definiciones asumidas por la federación.

El Pronap constaba de varios componentes y estrategias operativas, entre los que destacaban los programas de estudio, los Centros

de Maestros, un mecanismo autónomo de evaluación y la Biblioteca de Actualización del Maestro.<sup>4</sup> Dos fueron las modalidades puestas en marcha: los talleres generales de actualización y los cursos nacionales de actualización. Los primeros, que se dirigieron a todos los docentes durante el ciclo escolar, refieren a cuestiones de carácter práctico vinculados con el trabajo del aula mediante una guía que recibieron los profesores. Los cursos nacionales fueron voluntarios y se trabajaron con base en un paquete didáctico para el estudio. Los profesores podían participar en los cursos cuando lo desearan, ya que no había límite para la acreditación, la cual era considerada en Carrera Magisterial.

Por esta vía se encamina hacia la configuración de un servicio regular y organizado de actualización de maestros, con capacidad para evolucionar y articular, con base en la norma nacional en la materia, la actualización docente según los requerimientos específicos de las escuelas y zonas escolares. Una preocupación central de la SEP ha sido propiciar la creación y el fortalecimiento de instancias de actualización adscritas de manera formal a las secretarías de educación (SEP, 2000: 147).

Se puntualiza que hacia 1997, cerca de 500 000 profesores participaban en alguno de los cursos, de los cuales 130 000 ya habían acreditado por lo menos uno (SEP, 2000).

6. *Desempeño profesional.* Este factor resulta relevante en el puntaje total de Carrera Magisterial, ya que se le asignó la ponderación más alta (35%) de entre los demás y se conformaba de dos tópicos: el aprovechamiento escolar, con un peso de 7%, que se valoró a través de un examen diseñado exprofeso para tal fin y, por otro lado, la evaluación que los profesores compañeros de la misma institución atribuían al candidato de Carrera Magisterial (28%), por considerarse que ellos eran “testigos de su quehacer

4 Una línea estratégica de la SEP consistió en favorecer la instauración de instancias de actualización que dependieran de las diversas secretarías de Educación de los estados, con el fin de consolidar los equipos competentes para diseñar y operar las funciones de actualización que, desde 1995, se iniciaron capacitando personal para tal efecto. Además, se dotó de mobiliario, equipo y material bibliográfico a estas instancias.

cotidiano” (Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, 2001: 130), situación que generó algunos problemas internos y cierto malestar en la planta docente de las escuelas.

Según el Observatorio Ciudadano de la Educación (s/f), durante las dos primeras fases, Carrera Magisterial no contó con un sistema de evaluación bien estructurado, motivo por el que 398 816 maestros fueron incorporados sin contar con evidencias de su buen desempeño pero, además, con ello garantizaron su permanencia, al no tener que someterse a nuevas evaluaciones.

Como se apuntaba en el Programa de Desarrollo 1995-2000 (Zedillo, 1996), Carrera Magisterial habría de ser mejorada y consolidada en los próximos años.

#### AUGE DEL PROGRAMA: SEGUNDO PERIODO

El segundo periodo del programa se extiende de 1998 a 2011, a partir de una nueva regulación que entra en vigor para el curso escolar 1998-1999, que representa la novena etapa de desarrollo. Es puntualmente durante el sexenio de Ernesto Zedillo (1995-2000) –quien fue secretario de Educación durante la administración salinista– que se inscribe el cambio de normatividad, lo que signa la continuidad del proyecto modernizador del Estado y de las políticas educativas del sexenio precedente.

Desde el discurso en el que se presentó el programa sectorial, Zedillo destacó nuevamente la preocupación por la revaloración del maestro en su vinculación con la búsqueda de la buena calidad:

La equidad, la calidad y la pertinencia en el servicio educativo son los propósitos fundamentales que animan el programa [...]. La calidad de la educación ha sido preocupación permanente de todos quienes intervienen en el proceso educativo [...] la calidad es una carrera continua en busca de mejoramiento y requiere de un esfuerzo constante de evaluación, actualización e innovación. El programa considera al maestro, agente esencial en la dinámica de la calidad, por lo que otor-

ga atención especial a su condición cultural, social y material, a la vez que establece como prioridades la formación, actualización y revaloración social del magisterio en todo el sistema educativo (Zedillo, 1996: 6).

De hecho, este segundo periodo del programa es el más amplio, ya que cubre más de una década de operación, en cuyo desarrollo el SNTE, a través de Gordillo, y el gobierno federal vuelven a pactar dos acuerdos, con los que la primera apoya una vez más las definiciones de la política educativa en turno a cambio de prebendas y concesiones ofrecidas por los presidentes Vicente Fox, Felipe Calderón y la cúpula política, pero también para que ella concretara nuevos ámbitos de poder.<sup>5</sup>

En el sexenio foxista (2000-2006) se firmó en agosto de 2002 el Compromiso Social por la Calidad de la Educación y, el 15 de mayo de 2008, el convenio denominado Alianza por la Calidad de la Educación, en la administración de Calderón.

El compromiso de 2002 lo firmaron gran parte de los sectores de la sociedad, además de los gobiernos federal y estatales. Fox señaló que “esta gran alianza nos pone en la ruta correcta para desarrollar una nueva cultura de la calidad en la educación [...] es imperativo ejercer los recursos públicos con eficacia y transparencia. La evaluación y la rendición de cuentas son dos signos inequívocos de la democracia que juntos estamos edificando” (Presidencia de la República, 2002).<sup>6</sup> Se anunció, en consecuencia, la creación del INEE como un órgano independiente y autónomo, entre otras cuestiones, con el fin de responder a las demandas sociales por la transparencia y la rendición de cuentas.

5 Gracias a los convenios establecidos con el gobierno federal, Gordillo colocó a su hija, Mónica Arriola, en la Cámara de Diputados, así como a algunos amigos cercanos, y nada menos que a su yerno en la Subsecretaría de Educación Básica, además de varios de sus colaboradores más próximos en el ISSSTE y en otras dependencias gubernamentales.

6 Presidencia de la República (2002) está conformado por siete partes: “¿Por qué y para qué este compromiso?”, “La educación que tenemos”, “Los retos que enfrentamos”, “Nuestra visión común”, “Tareas en la educación”, “Nuestros compromisos”, “Naturaleza y sentido del presente compromiso”.

Destacan en ese convenio los tópicos relativos a la calidad y evaluación del aprendizaje y del profesorado: “Falta de instrumentos de evaluación integral y, en general, un avance insuficiente en la cultura de rendición de cuentas” (Gobierno Federal, 2002), ante lo cual, se subraya, entre los compromisos:

Promoveremos la innovación, la mejora continua del servicio, la evaluación integral de los procesos educativos y la rendición de cuentas.

[...] impulsaremos el desarrollo eficaz de un nuevo sistema de evaluación de la calidad educativa. Mantendremos estrecha cercanía con el trabajo de los centros educativos, con el fin de conocer la realidad de los educandos y de los educadores y, así, estar en condiciones de establecer las asignaciones presupuestarias que se requieren para obtener mejores resultados en las instituciones educativas públicas del país (Gobierno Federal, 2002).

El acuerdo de la Alianza por la Calidad de la Educación convocó también a diferentes actores (gobiernos estatales y municipales, autoridades educativas estatales, padres de familia, alumnos, entre otros) a sumarse a la política de Estado que se orientaba a la mejora de la calidad de la educación, con el objeto de lograr la transformación del sistema educativo: “Es imperativo hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad, fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos” (Gobierno Federal-SEP-SHCP-Sedesol-Secretaría de Salud-SNTE, 2008: 5). Los ejes de la Alianza por la Calidad tendientes a la mejora son cinco: modernización de los centros escolares; profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas; bienestar y desarrollo integral de los alumnos; formación y desarrollo integral de los alumnos para la vida y el trabajo, y evaluación. Para operar las direcciones de política y los programas, se conformó una comisión SEP-SNTE y se formularon diez líneas-programas (Gobierno Federal-SEP-SHCP-Sedesol-Secretaría de Salud-SNTE, 2008).

Para fines de este trabajo, aludimos exclusivamente al eje 2 (profesionalización de los maestros y las autoridades educativas), con el cual se pretendía garantizar que “quienes dirigen el sistema educati-

vo, los centros escolares y quienes enseñan a nuestros hijos sean seleccionados adecuadamente, estén debidamente formados y reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de niñas, niños y jóvenes” (Gobierno Federal-SEP-SHCP-Sedesol-Secretaría de Salud-SNTE, 2008: 13). En ese rubro se perfilaron tres líneas orientadoras: el ingreso y la promoción, la profesionalización, y los incentivos y estímulos.

Respecto del primer aspecto se estableció que las nuevas plazas de docentes, las vacantes y las de funciones directivas se asignarían a través de un concurso nacional público. Éste fue un hecho histórico en el país, que marcó un giro radical al iniciarse, por lo menos, un proceso de institucionalización de control por parte del Estado para acceder a la docencia en la educación básica, al suprimirle al SNTE el poder que durante varios años había ostentado, al tener el absoluto manejo y poderío en la asignación de plazas y comisiones de toda la planta docente del país.

Así, en julio de 2008 se lanzaron dos convocatorias: la de nuevo ingreso y la de docentes en servicio, con el fin de someter a concurso nacional más de 8 000 plazas y 26 875 para horas-semana-mes. En el ciclo 2009-2010, para la asignación de plazas se presentaron más de 123 000 aspirantes, de los cuales solamente 25% alcanzaron el nivel aceptable.

Para la profesionalización se convino la creación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de maestros en servicio y el diseño de un nuevo catálogo de cursos, susceptibles de ser impartidos por instituciones de educación superior y ya no sólo los que se habían ofrecido a través de la SEP. El nuevo sistema daría continuidad a las acciones y funciones del Pronap.

En el último punto, relativo a incentivos y estímulos, se propuso la reforma del Programa de Carrera Magisterial para que se consideraran exclusivamente tres factores: aprovechamiento escolar (medido a través de instrumentos estandarizados aprobados por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación), cursos de actualización (certificados de manera independiente) y desempeño profesional, modificaciones que no se concretarían sino hasta el tercer periodo de vigencia del programa, en 2011.



Durante las tres administraciones en que operó el segundo periodo del programa, como ya se puntualizó, fue en la primera, durante el sexenio de Zedillo, que se acordó su renovación: entre 1996 y 1997 se desarrollaron reuniones regionales del Programa de Carrera Magisterial con el objeto de revisar los problemas que se habían detectado y redefinir algunos de los tópicos para enriquecerlo y actualizarlo y, con ello, garantizar su pertinencia.

Con el fin de tener una normatividad clara, consistente y adecuada según los cambios experimentados en el sistema educativo, la Comisión Nacional SEP-SNTE organizó reuniones regionales sobre las normatividades para recoger propuestas de las comisiones paritarias de las diversas entidades federativas. La revisión e integración de las propuestas condujo a que la señalada comisión redefiniera los lineamientos del programa (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1998), cuyos rasgos generales a continuación esbozamos, aun cuando no difirieron mucho de los que se plantearon en 1993.

La participación de los docentes se ampliaba, siempre y cuando se ubicaran en alguna de las tres vertientes del programa, podrían participar todos los maestros que, al contar con Código 10 (definitividad) o Código 95 (interinato), participaban en preescolar, primaria, internados, educación indígena, secundarias generales, técnicas y telesecundarias, educación física, educación artística, educación especial, educación extraescolar y centros de formación para el trabajo.

Es importante subrayar que los docentes que realizaran actividades administrativas o relacionadas con el Programa de Carrera Magisterial, así como quienes ocuparan puestos de confianza o estuvieran adscritos a instituciones de educación superior, no fueron incluidos como susceptibles de incorporación.

De los docentes que se ubicaron en la primera vertiente de primaria quienes, entre otros, se consideraban susceptibles de participar en el programa eran los siguientes: maestro de grupo del Distrito Federal y foráneo, maestro de grupo asistencial del Distrito Federal y maestro de grupo en primaria nocturna en Distrito Federal. También en la primera vertiente, pero en secundaria general y, entre

otros, los candidatos admisibles podían tener los siguientes nombramientos: profesor de enseñanzas de adiestramiento de secundarias del Distrito Federal y foráneo, profesor de secundaria en el Distrito Federal o foráneo, profesor de adiestramiento de secundaria en el Distrito Federal o foráneo, y orientador de secundaria en el Distrito Federal o foráneo (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1998).

Los componentes a considerar para el ingreso o promoción fueron modificados parcialmente: a) contar con la antigüedad establecida según nivel de estudios, grado académico y zona de desempeño de la labor docente; b) tener el grado académico según el nivel en el que se laboraba y la modalidad, y c) participar en la evaluación de todos los factores, de acuerdo con la vertiente respectiva.

Los factores que se consideraban para cada vertiente variaban según la situación del aspirante, pero en todos los casos se definió un total de seis, a cada uno de los cuales se le asignó un puntaje determinado (véase el cuadro 6).

#### CUADRO 6

Factores de Carrera Magisterial por vertientes (1998)

Factores	Vertiente primera	Vertiente segunda	Vertiente tercera
Antigüedad	10	10	10
Grado académico	15	15	15
Preparación profesional	28	28	28
Cursos de actualización y superación profesional	17	17	17
Desempeño profesional	10	10	10
Aprovechamiento escolar	20	-	-
Desempeño escolar	-	20	-
Apoyo educativo	-	-	20

Fuente: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998).

Algunos de los factores, al igual que los puntajes, se modificaron en esta segunda versión del programa: mientras que en la versión de 1993 se determinaron cinco factores, en la versión de 1998 se fijaron seis. Las modificaciones fueron fundamentalmente tres:

- a) *Factor preparación profesional*: se le asignó un puntaje de 28, en lugar de 25 que tenía en 1993, es decir, se le aumentó el peso en tres puntos.
- b) *Factor cursos de actualización*: se le incrementaron dos puntos y quedó con una ponderación de 17, en lugar de 15.
- c) *Factor desempeño profesional*: anteriormente estaba conformado por dos indicadores, la evaluación de pares (a cargo del Órgano de Evaluación) y el aprovechamiento escolar (a cargo de la Dirección General de Evaluación), y al que se le habían atribuido 35 puntos, se modificó sustantivamente. Los dos antiguos indicadores fueron desarticulados y cada uno quedó como factor independiente y con nuevas ponderaciones: al desempeño profesional se le asignó un peso de 10%, es decir, que disminuyó en 18 puntos, mientras que el factor aprovechamiento escolar, que en la versión de 1993 se le habían fijado siete puntos, se incrementó hasta alcanzar 20 puntos (véase el cuadro 7).

**CUADRO 7**

Factores para Carrera Magisterial (1998 y 1993)

Factores	Porcentaje 1998	Porcentaje 1993
1. Antigüedad en el servicio	10	10
2. Grado académico	15	15
3. Preparación profesional	28	25
4. Cursos de actualización y superación	17	15
5. Desempeño profesional	10	35
		Evaluación de pares (28) más aprovechamiento escolar (7)
6. Aprovechamiento escolar	20	

Fuente: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998).

Nota: En la versión de 1993, como ya se puntualizó, el factor 5, desempeño profesional, se encontraba integrado por dos componentes: la evaluación de los pares y el aprovechamiento de los alumnos.

Enseguida presentamos un breve punteo de varios de los factores y puntajes asignados en esta nueva emisión del programa de 1998:

- a) *Antigüedad*. Se mantuvo con el mismo puntaje en las dos emisiones, la cual variaba según el nivel educativo en el que se

desempeñara el profesor, el grado máximo de estudios y la zona en que se ubica la escuela. Un ejemplo puede verse en el cuadro 8. Es importante destacar la consideración relativa a la antigüedad de los docentes que participaban en zonas marginadas, ya que el nivel de exigencia de la permanencia es inferior al solicitado a los profesores de zonas urbanas.

**CUADRO 8**

Antigüedad en el servicio educativo para participar en Carrera

<b>Grado máximo de estudios para preescolar, primaria</b>	<b>Antigüedad en años</b>
Estudios terminados en Normal (planes de dos y tres años)	10
Zona marginada	5
Estudios normalistas terminados (plan de cuatro años)	6
Zona marginada	3
Estudios terminados de maestría	-
Estudios terminados de doctorado	-
Estudios terminados de Normal Superior o de instituciones de educación superior (licenciatura) afines a la materia que imparte en zona marginada	2
Pasante de Normal Superior o licenciatura afín (75%) a la materia que imparte en zona marginada	2
Estudios terminados de maestría	-
Estudios terminados de doctorado	-

Fuente: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998).

Para la promoción se fijaron determinados años de permanencia de los docentes, de acuerdo con la zona y el nivel. Como ya se puntualizó, para las zonas de bajo desarrollo<sup>7</sup> se definió una menor permanencia en todos los niveles (véase el cuadro 9).

- 7 Para la definición de las localidades de bajo desarrollo se utilizaron como criterios los siguientes: a) carecer de servicio de agua entubada; b) carecer de servicio de energía eléctrica, y c) ser de difícil acceso (tiempo de transporte superior a 30 minutos de la localidad urbana más cerca, o bien tener que hacer el recorrido a pie para llegar a la escuela). Un catálogo de las zonas rurales y de bajo desarrollo fue elaborado con el fin de ubicar a los maestros que se encontraban laborando en dichas localidades (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1998).

**CUADRO 9**

Años de permanencia para las promociones

Niveles	Zona urbana y rural (años)	Zona de bajo desarrollo (años)
A	3	2
B	3	2
C	4	2
D	4	2
E	-	-

Fuente: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998).

- b) *Grado académico*. Los estudios requeridos para ingresar o promoverse en el programa se definieron de acuerdo con el nivel de adscripción y la modalidad. Para preescolar y primaria se solicitaba la Normal correspondiente; para preescolar y primaria indígena, Normal preescolar o sexto semestre de la licenciatura en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); para educación especial, Normal primaria, de especialización o licenciatura de educación superior afín a la especialidad que atendiera; para secundaria, 75% de acreditación de Normal Superior o de licenciatura afín de la materia que impartiera. Los puntajes a asignar en el factor del nivel de estudios variaban de manera importante: mientras a los normalistas se les asignaba el puntaje más bajo (8), a los docentes que contaban con estudios de doctorado les correspondía el más alto (15) (véase el cuadro 10).

**CUADRO 10**

Puntajes del factor nivel de estudios

<i>Preescolar y primaria</i>	
Estudios concluidos de Normal (no licenciatura)	8
Estudios concluidos de Normal o licenciatura en la UPN	9
Estudios concluidos de licenciaturas afines	9
Estudios concluidos de maestría	12
Estudios concluidos de doctorado	15

<i>Secundaria</i>	
Pasantes de Normal Superior o licenciatura afín a la materia que imparte	8
Estudios concluidos de Normal Superior o de licenciatura afín a la materia que imparte	9
Estudios concluidos de maestría	12
Estudios concluidos de doctorado	15

Fuente: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998).

- c) *Preparación profesional*. Este factor, que aludía a los saberes que el docente debía manejar para desempeñarse, continuó a cargo de la SEP. Los exámenes que se elaboraron para tal efecto se conformaron con base en el Banco Nacional de Reactivos, de conformidad con las diversas vertientes, modalidades y asignaturas que impartían los profesores. De acuerdo con la SEP (2011), la evaluación de este factor suponía el diseño de 82 tipos de pruebas para directivos y docentes a aplicarse a cerca de 650 000 profesores anualmente.
- d) *Cursos de actualización y superación*. Inicialmente se continuaron diseñando y acreditando a través del Pronap, después fue a través del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio,<sup>8</sup> con el objeto de mejorar los conocimientos generales de los profesores, así como los aspectos de corte didáctico-pedagógico, para lo cual se consideraron los resultados de los factores de preparación profesional y aprovechamiento escolar de los alumnos. Estos cursos se planearon para atender las distintas vertientes en que se encontraba la planta de docentes del país. Los cursos nacionales –definidos e impartidos por la SEP– tenían un valor de

8 El Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional, así como los correspondientes sistemas estatales se conformaron con el fin de “transitar de un programa para la actualización de maestros a una política de estado para la profesionalización de los maestros en servicio” (Vázquez, 2008). En 2010 se reportó que en el primer año de operación del Sistema “se avanzó [...] en la coordinación nacional de instancias e instituciones, propósitos, metas, objetivos y contenidos, mediante la constitución de los Consejos Estatales de Formación Continua y Superación Profesional [...] y, con ello, la construcción de sistemas estatales de Formación Continua, articulados sistémicamente en función de las prioridades educativas nacionales. Los esfuerzos formativos guardarán correspondencia con los resultados de las pruebas estandarizadas nacionales e internacionales ENLACE, Excale, PISA, así como con los del Concurso Nacional de Asignación de Plazas Docentes, 2010-2011” (Lujambio, 2010).

12 puntos, en tanto que los estatales, a cargo de las autoridades educativas de las entidades, aunque dictaminados por la SEP y la comisión SEP-SNTE, sólo alcanzaban un puntaje de 5.

- e) *Desempeño profesional*. Este factor, que comenzó a valorarse hasta la tercera etapa (1995), como ya se precisó, se modificó sustancialmente, debido a que, por un lado, se carecía de los materiales necesarios y, por otro, se constató la asignación de altas calificaciones emitidas por los pares que conformaban los diversos órganos de evaluación de las tres vertientes. Sin embargo, el desempeño profesional continuó representando un gran desafío para el programa, debido a los problemas que implicaban su diseño y operación, tales como “la complejidad, amplitud y subjetividad de lo que se pretendió medir; los recursos requeridos para evaluar a miles de docentes [...] y la dificultad de estandarizar instrumentos” (Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, 2001: 107).

Los aspectos a valorar en ese factor para cada vertiente eran los siguientes: para la primera, la planeación de la enseñanza, el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, la participación en el funcionamiento de la institución y en la relación con la comunidad; para la segunda vertiente, la planeación del trabajo institucional, el desarrollo de actividades pedagógicas y escolares, y la difusión y vinculación con la comunidad; para la tercera vertiente, la planeación del trabajo, su desarrollo, la participación en el órgano técnico, y la cantidad y calidad del trabajo (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1998).

- f) *Aprovechamiento escolar*. Finalmente, el factor aprovechamiento, que aludía sobre todo a los docentes de la primera y segunda vertientes, intentaba verificar los aprendizajes de los alumnos correspondientes a su grado y asignatura, y continuó evaluándose a través del examen aplicado y elaborado por la SEP, la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), en consonancia con los planes y programas de estudio.

Para los profesores de la segunda vertiente se estipularon dos indicadores: el aprovechamiento escolar y el desarrollo personal. Para la obtención del primero y en el caso de directivos, se obtendría a partir del promedio de los puntajes que se obtuvie-

ran en el aprovechamiento por los maestros de su institución, en tanto que, para los supervisores, este indicador correspondía al promedio de los puntos obtenidos por los directores de su área. El indicador de desarrollo personal se obtendría, para los directivos o supervisores, a partir del promedio de preparación profesional de los docentes de su escuela y, en cuanto a los supervisores, el promedio de los directivos de su área. En la tercera vertiente, destinada al personal de apoyo, se consideró alguno de estos dos indicadores: innovación educativa (investigaciones o estudios dirigidos a la formulación de propuestas que posibilitaran la resolución de problemas) y cursos estatales (participación del personal en la elaboración y desarrollo de los cursos autorizados para la actualización de los docentes) (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1998).

A continuación presentamos una visión sintética de algunos de los resultados de varios de los factores incorporados en el programa, sin pretender agotar todos los elementos considerados, como tampoco las relaciones entre ellos. Comenzamos por revisar la proporción de maestros evaluados respecto del total de candidatos registrados y, después, respecto del total de la planta docente nacional de educación básica a partir de la octava etapa y hasta la vigésima.<sup>9</sup> Revisamos, con base en una visión global y evolutiva, a los docentes evaluados conforme al nivel en que se encontraban laborando, de acuerdo con dos periodos: a) el primero, de la octava etapa del programa a la decimocuarta, y b) el segundo, de la decimoquinta a la vigésima. Continuamos también con los maestros participantes en la evaluación, pero ahora considerando las tres vertientes establecidas en el programa.

La inscripción al programa en las primeras etapas fue relevante, aun cuando el porcentaje de los evaluados disminuyó significativamente, quizá por no cumplir con los requisitos establecidos, no haberse presentado al examen o no haber acreditado alguno de los

9 Esta decisión obedece a las fuentes de información encontradas en la actualidad, ya que varias de las páginas web han sido deshabilitadas. Por otro lado, los datos de todas las fuentes oficiales no siempre coinciden; en este sentido, se optó por utilizar una misma fuente (SEP, 2015) para esta revisión.



factores. De hecho, se perdió una gran cantidad de docentes entre los inscritos y los evaluados a lo largo de este segundo periodo, pérdida que se acentuó en las últimas etapas, ya que del 82% inicial de evaluados, se transita, en la etapa 20, a 62% (ver cuadro 11).

**CUADRO 11**

Número de docentes inscritos y evaluados por etapa

<b>Etapa</b>	<b>Docentes inscritos</b>	<b>Docentes evaluados</b>	<b>Porcentaje de evaluados</b>
Etapa 8 1998-1999	734 607	602 598	82.02
Etapa 9 1999-2000	677 473	558 894	82.49
Etapa 10 2000-2001	703 082	506 178	71.99
Etapa 11 2001-2002	700 716	464 474	66.28
Etapa 12 2002-2003	696 043	437 538	62.86
Etapa 13 2003-2004	627 095	422 869	67.43
Etapa 15 2005-2006	589 312	381 978	64.81
Etapa 16 2006-2007	681 202	370 075	54.32
Etapa 17 2007-08	645 919	345 316	53.46
Etapa 18 2008-09	635 051	377 460	59.43
Etapa 19 2009-10	629 292	399 252	63.44
Etapa 20 2010-2011	665 819	417 676	62.73

Fuente: SEP (2015).

Nota: la etapa 14 no está incluida debido a un error que existe en la fuente de la SEP (2015).

Durante los seis primeros años de vigencia de los lineamientos de 1998 (de 1999 a 2004) destaca la participación de los maestros de preescolar en el proceso de evaluación, seguidos por los de telesecundaria y los de primaria, en contraste con los de inicial, cuya

presencia es minoritaria, al igual que la de los maestros de secundaria. Planteamos como hipótesis que las personas de inicial posiblemente no contaban con el nivel de estudios requerido, motivo por el cual no pudieron ingresar al programa. En cuanto a la presencia de los profesores de secundaria, habrá que preguntarse sobre su débil participación: en 1999 representaban sólo 35% y, en 2005, 14%, lo que evidencia un decremento de 21%. Este cuestionamiento resulta relevante si consideramos que tanto los maestros de preescolar indígena como los de primaria indígena superaron en mucho la participación de aquéllos de secundaria, los cuales probablemente experimentaron muchas dificultades tanto para acudir a los sitios destinados a la evaluación como para reunir la documentación requerida, ya que muchos de ellos laboraban en zonas alejadas de los centros urbanos (véanse los cuadros 12a y 12b).

Los docentes de primaria mantuvieron una participación más o menos estable a lo largo de estos primeros seis años, ya que, en la etapa octava (1998-1999), se contaba con una presencia de 524 209 y, de 524 835 en la decimocuarta.

La participación de los maestros de preescolar evidencia un proceso de crecimiento ascendente durante el mismo periodo, debido a que se inició con 129 233, hasta llegar a 154 373, aunque, en términos de porcentaje, se registró un decremento, al pasar de 56% a 40%.

**CUADRO 12A**

Porcentaje de maestros evaluados por nivel

Nivel	Total maestros 1998-1999	Docentes evaluados (%)	Total maestros 1999-2000	Docentes evaluados (%)	Total maestros 2000-2001	Docentes evaluados (%)
	Etapa 8	Etapa 8	Etapa 9	Etapa 9	Etapa 10	Etapa 10
Inicial	5 200	33	5 494	28	6 132	26
Preescolar	129 233	64	119 576	69	121 295	65
Preescolar indígena	13 769	35	13 990	36	14 251	39
Primaria	-	67	493 085	64	494 363	56
Primaria indígena	32 401	42	33 092	40	33 686	44
Secundaria general	145 311	35	108 987	41	111 910	33
Telesecundaria	43 914	66	47 189	63	50 721	57

Fuente: SEP (2015).

**CUADRO 12B**

Porcentaje de maestros evaluados por nivel

Nivel	Total maestros 2001-2002	Docentes evaluados (%)	Total maestros 2003-2004	Docentes evaluados (%)	Total maestros 2004-2005	Docentes evaluados (%)
	Etapa 11	Etapa 11	Etapa 13	Etapa 13	Etapa 14	Etapa 14
Inicial	6 168	25	17 202	10	17 202	10
Preescolar	122 718	63	154 373	53	154 373	53
Preescolar indígena	14 651	39	14 705	43	14 705	43
Primaria	495 955	50	524 835	40	524 835	40
Primaria indígena	34 790	41	34 664	40	34 664	40
Secundaria general	113 881	28	188 452	14	188 452	14
Telesecundaria	53 834	53	56 737	52	56 737	52

Fuente: SEP (2015).

Nota: la etapa 12 se omitió, debido a que hay un error en los datos emitidos por la SEP.

Durante el segundo periodo, ya definido, de la etapa 15 a la 20, con el que concluye el periodo de vigencia de los lineamientos de 1998, la participación de los docentes de telesecundaria y de preescolar indígena ocupó el primero y segundo lugares, respectivamente, y la educación secundaria (general y técnica) quedó, como en el periodo precedente, con el puntaje porcentual más bajo. Los docentes de primaria iniciaron con una alta participación (64%) que, a lo largo de los años, disminuyó hasta 34% (véanse los cuadros 12c y 12d), aunque, como ya se apuntó, en términos de frecuencia hubo un incremento.

**CUADRO 12C**

Porcentaje de maestros evaluados por nivel

Nivel	Total maestros 2005-2006	Docentes evaluados (%)	Total maestros 2006-2007	Docentes evaluados (%)	Total maestros 2007-2008	Docentes evaluados (%)
	Etapa 15	Etapa 15	Etapa 16	Etapa 16	Etapa 17	Etapa 17
Inicial	17 028	10	-	-	-	-
Preescolar	182 275	43	190 598	40	197 949	36
Preescolar indígena	15 566	41	16 037	42	16 599	41
Primaria	526 352	34	527 648	32	529 125	30

Nivel	Total maestros	Docentes evaluados	Total maestros	Docentes evaluados	Total maestros	Docentes evaluados
	2005-2006	(%)	2006-2007	(%)	2007-2008	(%)
	Etapa 15	Etapa 15	Etapa 16	Etapa 16	Etapa 17	Etapa 17
Primaria indígena	34 990	36	35 374	36	35 697	34
Secundaria general	197 441	13	203 303	12	207 353	10
Telesecundaria	60 428	43	61 130	46	63 112	44

Fuente: SEP (2015).

#### CUADRO 12D

Porcentaje de maestros evaluados por nivel

Nivel	Total maestros	Docentes evaluados	Total maestros	Docentes evaluados	Total maestros	Docentes evaluados
	2008-2009	(%)	2009-2010	(%)	2010-2011	(%)
	Etapa 18	Etapa 18	Etapa 19	Etapa 19	Etapa 20	Etapa 20
Inicial	-	-	-	-	-	-
Preescolar	201 171	36	202 886	37	222 422	36
Preescolar indígena	17 035	40	17 268	39	17 687	40
Primaria	532 647	33	533 941	35	571 389	34
Primaria indígena	36 105	34	36 228	33	36 397	35
Secundaria general	369 548	7	209 763	13	212 118	14
Telesecundaria	64 422	46	65 830	50	68 046	52

Fuente: SEP (2015).

En síntesis, la participación global de los profesores en el programa –de la octava a la vigésima etapa– disminuyó con el paso del tiempo respecto de la planta total de docentes de educación básica. Así, se tiene que mientras en la octava etapa, de 1999, fue de 61.05%, en la etapa novena, de 55.42%, y en la décima, de 49.39%, en la decimoprimer a sólo se contó con una participación de 36.55%, en la decimoctava de 29.5% y en la vigésima de 29.01%, referida al curso 2010-2011.

Si revisamos la participación de los docentes evaluados por vertiente, en este caso, desde la quinta hasta la vigésima, es obvio que: a) en la primera se aglutina la mayor frecuencia, ya que son los profesores que se encuentran frente a grupo quienes conforman la mayoría de la planta docente del país en la educación básica; b) que ésta es seguida por los maestros de la segunda vertiente, que son quienes

ocupan puestos de dirección o supervisión y que, a nivel nacional, representan un grupo reducido; c) los docentes de la tercera vertiente, que son quienes desarrollan funciones de asesoría, constituyen el grupo minoritario. La séptima etapa es la que aglutina la mayor frecuencia de docentes evaluados, seguida por la octava, mientras que la decimoséptima registra la menor.

En todos los casos, es decir, en las tres vertientes, se observa un decremento en la participación desde la quinta etapa hasta la vigésima, así como en el total global, tal como se subrayó (véanse los cuadros 13a, 13b y 13c), al pasar de 58 5682 a 417 676. En relación con la primera y la segunda vertientes, de 1995 a 1999 se mantuvo más o menos un crecimiento sostenido, pero a partir de la novena etapa (1999-2000) inició el descenso.

En particular, respecto de la primera vertiente, que inició con más de 450 000 docentes frente a grupo, fue en la decimaprimer etapa cuando el total de evaluados no alcanzó los 400 000 maestros, y descendió a 353 482, en la vigésima; sin embargo, en la etapa 17 se situó el decremento más notable, al contar con menos de 300 000 evaluados. En cuanto a los directivos y supervisores, que conformaron la segunda vertiente, y en el marco de la tendencia generalizada de decremento, se detectó un repunte en la vigésima etapa, al contar con 42 512 funcionarios evaluados, si consideramos que en las dos previas se contó con 36 118 y 34 408 docentes. En la tercera vertiente, el decremento más pronunciado comenzó en la decimaprimer etapa, pero inicialmente los asesores experimentaron un crecimiento importante, al pasar de 34 947 en la quinta etapa, a 42 284, en la décima.

**CUADRO 13A**

Docentes evaluados por vertientes según etapas

<b>Etapas</b>	<b>5ª</b>	<b>6ª</b>	<b>7ª</b>	<b>8ª</b>	<b>9ª</b>	<b>10ª</b>
	1995-1996	1996-1997	1997-1998	1998-1999	1999-2000	2000-2001
Primera vertiente	484 864	497 725	513 692	506 602	468 752	411 066
Segunda vertiente	65 871	64 612	66 273	64 651	59 016	52 828
Tercera vertiente	34 947	35 594	37 290	31 345	31 216	42 284
Total	585 682	597 931	617 255	602 598	558 984	506 178

Fuente: SEP (2015).

**CUADRO 13B**

Docentes evaluados por vertientes según etapas

<b>Etapas</b>	<b>11<sup>a</sup></b>	<b>12<sup>a</sup></b>	<b>13<sup>a</sup></b>	<b>14<sup>a</sup></b>	<b>15<sup>a</sup></b>	<b>16<sup>a</sup></b>
	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2006-2007	2007-2008
Primera vertiente	392 455	370 579	354 963	344 799	320 444	311 471
Segunda vertiente	48 182	45 024	44 922	42 942	40 428	39 449
Tercera vertiente	23 837	21 935	22 984	22 033	21 106	19 155
Total	464 474	437 538	422 869	409 774	381 978	370 075

Fuente: SEP (2015).

**CUADRO 13C**

Docentes evaluados por vertientes según etapas

<b>Etapas</b>	<b>17<sup>a</sup></b>	<b>18<sup>a</sup></b>	<b>19<sup>a</sup></b>	<b>20<sup>a</sup></b>
	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012
Primera vertiente	292 811	322 032	346 349	353 482
Segunda vertiente	35 802	36 118	34 408	42 512
Tercera vertiente	16 703	19 310	18 495	21 682
Total	345 316	377 460	399 252	417 676

Fuente: SEP (2015).

En el factor preparación profesional, revisamos el puntaje que obtuvieron los docentes de los diversos niveles en el examen correspondiente. De manera general destacan los profesores de secundaria por concentrar el porcentaje más alto en el rango superior (25-28) a través de las diferentes etapas, seguidos por los maestros de preescolar, esto significa que los docentes de primaria presentaron un desempeño inferior que los de los otros niveles en las 13 etapas reportadas (véanse los cuadros 14a, 43b, 14c y 14d) aunque, como apuntamos, la participación de los profesores de secundaria fue minoritaria.

Si sumamos los porcentajes de los docentes de los tres rangos más altos, que van de 17 a 20, de 21 a 24 y de 25 a 28, los de secundaria registraron un porcentaje acumulado superior a los de los otros niveles, a excepción de las etapas 9, 13, 14 y 15, en las que fueron superados por los de preescolar y por los de primaria en la etapa 16.

La adición de los porcentajes de los tres rangos más bajos (5-8, 9-12 y 13-16) permite situar, una vez más, a los profesores de secundaria con el menor puntaje, que fue de 16, seguidos por los de

primaria con 21 y los de preescolar, con 25. Es importante destacar que desde la octava etapa el porcentaje registrado en el rango más bajo (de 5 a 8), se mantuvo así durante la casi totalidad de las fases, al registrar entre 1 y 5% como acumulado de los tres niveles; sin embargo, a partir de la etapa 18 se registró un aumento que ascendió en la fase 20, a 16%, lo que puede significar que los maestros que tardíamente se evaluaron presentaron menores conocimientos y habilidades que quienes lo hicieron en las sesiones precedentes.

**CUADRO 14A**

Porcentaje de rango de puntaje en preparación profesional por etapas

Rango	Etapa 8 1998-1999			Etapa 9 1999-2000			Etapa 10 2000-2001			Etapa 11 2001-2002		
	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2
5-8	1	0	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1
9-12	8	12	5	8	13	8	6	10	5	11	12	7
13-16	26	30	21	27	31	24	25	30	20	30	31	22
17-20	36	35	35	37	34	31	38	35	33	34	34	32
21-24	23	19	28	23	17	25	24	20	27	18	18	26
25-28	6	4	11	6	4	1	6	5	13	6	5	13

Fuente: SEP (2015).

Nota: Identificamos nivel 0 como preescolar; nivel 1 como primaria y nivel 2 como secundaria.

**CUADRO 14B**

Porcentaje de rango de puntaje en preparación profesional por etapas

Rango	Etapa 12 2002-2003			Etapa 13 2003-2004			Etapa 14 2004-2005			Etapa 15 2005-2006		
	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2
5-8	1	0	0	1	2	2	1	2	2	0	3	2
9-12	8	5	5	9	13	11	9	13	11	5	14	11
13-16	25	23	19	20	25	22	20	25	22	28	27	22
17-20	35	41	32	29	29	27	29	29	27	40	29	26
21-24	23	25	29	28	22	24	28	22	24	21	21	24
25-28	7	5	15	13	9	15	13	9	15	6	6	15

Fuente: SEP (2015).

Nota: Identificamos nivel 0 como preescolar; nivel 1 como primaria y nivel 2 como secundaria.

**CUADRO 14C**

Porcentaje de rango de puntaje en preparación profesional por etapas

Rango	Etapa 16 2006-2007			Etapa 17 2007-2008			Etapa 18 2008-2009			Etapa 19 2009-2010		
	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2
	5-8	1	1	2	2	1	2	4	2	1	4	2
9-12	10	9	10	19	10	10	20	16	9	22	16	11
13-16	30	21	21	33	21	21	33	30	26	31	32	27
17-20	34	31	26	25	30	27	24	31	34	20	30	32
21-24	18	28	24	13	28	25	12	17	22	13	15	21
25-28	7	9	17	7	10	16	6	4	8	9	4	7

Fuente: SEP (2015).

Nota: Identificamos nivel 0 como preescolar; nivel 1 como primaria y nivel 2 como secundaria.

**CUADRO 14D**

Porcentaje de rango de puntaje en preparación profesional por etapas

Rango	Etapa 20 2010-2011		
	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2
	5-8	9	5
9-12	26	27	12
13-16	25	33	27
17-20	15	19	32
21-24	14	11	20
25-28	12	5	7

Fuente: SEP (2015).

Nota: Identificamos nivel 0 como preescolar; nivel 1 como primaria y nivel 2 como secundaria.

La aplicación de exámenes para valorar el factor aprovechamiento escolar, indicador importante para los docentes y directivos, se continuó realizando por parte de la Dirección General de Evaluación, que posteriormente se denominó Sistema Nacional de Evaluación, como ya se aclaró; estos exámenes se han aplicado regularmente a los alumnos de primarias y secundarias de escuelas públicas urbanas y de las zonas rurales más grandes del país.



Al igual que en los exámenes relativos al factor de preparación profesional, en el que los maestros de secundaria destacaron respecto de los de primaria, en los de los alumnos, correspondientes al factor aprovechamiento escolar, los de secundaria superaron a los de primaria, si se considera el rango de puntaje más alto, que va de 17 a 20, así como en el rango de puntaje anterior (de 13 a 16). En cuanto al rango penúltimo del bajo puntaje (5-8), los alumnos de primaria concentraron porcentajes más elevados que los de secundaria. Por otro lado, en este mismo rango se observa que, en las últimas dos etapas (19 y 20), los porcentajes de bajos puntajes aumentaron hasta alcanzar, entre los dos niveles, una sumatoria de 19% y de 27%, que replica, de alguna manera, el comportamiento decreciente de los datos de preparación profesional de los maestros (véanse cuadros 15a, 15b, 15c y 15d).

En resumen, tanto la formación del profesorado de secundaria como los logros de aprendizaje de los alumnos del nivel, dan cuenta del mejor desempeño institucional de la educación secundaria.

**CUADRO 15A**

Porcentaje de rango de puntaje en aprovechamiento escolar por etapas

Rango	Etapa 8		Etapa		Etapa 10		Etapa 11	
	1998-1999		1999-2000		2000-2001		2001-2002	
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2
1-4	-	-	2	0	1	0	1	0
5-8	14	9	11	3	12	3	10	3
9-12	53	38	49	25	49	24	48	20
13-16	28	37	32	48	32	46	35	46
17-20	5	16	6	24	6	26	6	30

Fuente: SEP (2015).

Nota: Identificamos nivel 1 como primaria y nivel 2 como secundaria.

**CUADRO 15B**

Porcentaje de rango de puntaje en aprovechamiento escolar por etapas

Rango	Etapa 12		Etapa 13		Etapa 14		Etapa 15	
	2002-2003		2003-2004		2004-2005		2005-2006	
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2
1-4	1	0	1	0	1	0	-	-
5-8	5	2	10	4	10	4	13	6

Rango	Etapa 12 2002-2003		Etapa 13 2003-2004		Etapa 14 2004-2005		Etapa 15 2005-2006	
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2
9-12	38	21	43	22	43	22	48	27
13-16	47	46	37	45	37	45	30	47
17-20	9	31	9	28	9	28	8	20

Fuente: SEP (2015).

Nota: Identificamos nivel 1 como primaria y nivel 2 como secundaria.

#### CUADRO 15C

Porcentaje de rango de puntaje en aprovechamiento escolar por etapas

Rango	Etapa 16 2006-2007		Etapa 17 2007-2008		Etapa 18 2008-2009		Etapa 19 2009-2010	
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 1	Nivel 2
1-4	1	1	3	0	1	0	1	0
5-8	6	5	7	7	13	5	15	5
9-12	36	25	41	32	48	30	53	32
13-16	44	49	39	44	33	48	26	46
17-20	13	20	10	17	5	18	5	18

Fuente: SEP (2015).

Nota: Identificamos nivel 1 como primaria y nivel 2 como secundaria.

#### CUADRO 15D

Porcentaje de rango de puntaje en aprovechamiento escolar por etapas

Rango	Etapa 20, 2010-2011	
	Nivel 1	Nivel 2
1-4	1	0
5-8	19	8
9-12	51	33
13-16	23	41
17-20	6	17

Fuente: SEP (2015).

Nota: Identificamos nivel 1 como primaria y nivel 2 como secundaria.

La actualización y superación profesional de los maestros, en el marco del programa, se verificaba a través de los puntajes de los exámenes aplicados con base en los cursos nacionales y estatales que

ofreció el Pronap y el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio.

Se puede destacar que el puntaje más bajo (5 puntos) es el que concentró la mayor población de docentes. Por el contrario, el puntaje más alto (17 puntos) sólo alcanzó porcentajes que iban de 0% a 3% en las diferentes emisiones del programa. Así se tiene, por ejemplo, que en la octava etapa 202 891 maestros (63% de la población evaluada) obtuvieron tan sólo 5 puntos, mientras que 2 895 docentes (1%) alcanzaron 17 puntos. Si bien el porcentaje situado en el nivel más bajo disminuyó, este descenso no fue suficiente, ya que en la etapa 14 todavía se registró un alto grupo poblacional en el mismo (126 275), y en la última fase, correspondiente a la vigésima, se contó con 108 980 profesores, quienes representaron 40% de los docentes evaluados y tan sólo 900 con el puntaje más alto (véanse los cuadros 16a, 16b y 16c). Sin duda, habría que revisar con mayor cuidado la pertinencia y calidad de los cursos que desde hace varias décadas se han ofrecido a los profesores en los centros de maestros y otros espacios institucionales y, sobre todo, los que en la actualidad se están impartiendo en línea.

**CUADRO 16A**

Puntaje en cursos de actualización y superación

Puntaje en cursos	Etapa 8 1998-1999		Etapa 9 1999-2000		Etapa 10 2000-2001		Etapa 11 2001-2002	
	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%
5	202 891	63	176 465	62	137 731	56	125 722	57
7	4 393	1	4 625	2	3 513	1	2 779	1
8	10 492	3	9 804	3	8 760	4	5 971	3
9	4 739	1	3 242	1	3 743	2	2 279	1
10	1 863	0	1 009	0	1 350	1	712	0
11	348	0	1 811	1	2 096	1	1 004	0
12	22 094	7	23 471	8	21 505	9	19 355	9
13	43 998	14	41 613	15	38 192	16	35 984	16
14	21 170	7	14 768	5	19 012	8	17 474	8
15	7 827	2	3 769	1	5 584	2	5 717	3

Puntaje en cursos	Etapa 8 1998-1999		Etapa 9 1999-2000		Etapa 10 2000-2001		Etapa 11 2001-2002	
	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%
16	1632	1	1381	0	1320	1	1364	1
17	2 895	1	2 524	1	2 240	1	3 032	1

Fuente: SEP (2015).

#### CUADRO 16B

Puntaje en cursos de actualización y superación

Puntaje en cursos	Etapa 12 2002-2003		Etapa 13 2003-2004		Etapa 15 2006-2007		Etapa 16 2007-2008	
	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%
5	122 165	57	126 275	59	105 849	52	105 514	51
7	3 630	2	2 673	1	2 312	1	1 931	1
8	7 121	3	4 935	2	6 031	3	4 859	2
9	2 580	1	1 552	1	2 045	1	1 757	1
10	870	0	369	0	-	-	559	0
11	877	0	797	0	-	-	649	0
12	18 151	8	19 493	9	17 534	9	17 725	9
13	34 535	16	35 900	17	42 093	21	43 360	21
14	14 384	7	14 296	7	17 611	9	17 931	9
15	4 697	2	2 780	1	3 597	2	5 318	3
16	1 238	1	805	0	1 064	1	1 453	1
17	4 385	2	5 162	2	5 181	3	5 979	3

Fuente: SEP (2015).

#### CUADRO 16C

Puntaje en cursos de actualización y superación

Puntaje en cursos	Etapa 17 2008-2009		Etapa 18 2009-2010		Etapa 19 2010-2011		Etapa 20 2011-2012	
	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%
5	100 989	51	90 076	42	110 487	45	108 980	40
7	1 206	1	3 357	2	2 790	1	2 419	1

Puntaje en cursos	Etapa 17 2008-2009		Etapa 18 2009-2010		Etapa 19 2010-2011		Etapa 20 2011-2012	
	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%	Núm. de docentes	%
8	3 291	2	7 923	4	6 763	3	5 510	2
9	2 465	1	2 994	1	1 690	1	2 418	1
10	1 269	1	723	0	287	0	684	0
11	971	0	917	0	1 038	0	1 394	1
12	11 344	6	19 839	9	27 120	11	28 178	10
13	28 684	14	54 468	26	70 037	28	73 156	27
14	24 596	12	25 128	12	23 590	10	38 561	14
15	14 068	7	6 048	3	3 136	1	8 510	3
16	6 619	3	637	0	133	0	747	0
17	4 468	2	695	0	630	0	900	0

Fuente: SEP (2015).

Para finalizar este segundo periodo, examinamos un panorama general de la evolución de los maestros que se inscribieron al programa (de 1993 a 2009) (SEP, 2011) y aquéllos que ingresaron acumulativamente, de acuerdo con los diferentes niveles. Destaca aquí la tendencia creciente de los aceptados en el programa a lo largo de los años y la concentración de docentes en el nivel A. Por otro lado, mientras en los niveles más altos (C, D y E) se registró una ausencia o escaso ingreso durante las primeras etapas, en el transcurso de los años se manifestó una tendencia progresiva al incremento. La participación en el nivel A expresó una directriz relativamente permanente, con alrededor de 400 000 ingresados, mientras que en el nivel B se reveló un ascenso desmedido, al transitar de 23 362 docentes aceptados en el primer año, a 205 408 en el último, lo que evidencia un aumento de 779%. En el nivel C también se detectó el aumento, si bien con menor intensidad, de 191%. No obstante, fueron los niveles D y E los que evidenciaron el mayor crecimiento (véase el cuadro 17).

**CUADRO 17**

Profesores que participaron en Carrera Magisterial por nivel y año

Año	Maestros inscritos	Maestros que ingresaron (acumulado)	Docentes por nivel de carrera				
			Nivel A	Nivel B	Nivel C	Nivel D	Nivel E
1992-1993	-	384 697	360 861	23 362	474	0	0
1994	512 442	476 236	444 762	30 794	680	0	0
1995	643 161	537 584	488 991	46 397	2 196	0	0
1996	672 003	574 833	495 170	74 231	5 349	83	0
1997	690 676	604 003	475 689	118 570	9 606	138	0
1998	707 101	626 687	465 526	137 953	22 650	532	26
1999	736 367	640 624	463 453	138 880	36 682	1 582	27
2000	747 219	649 413	453 202	135 979	56 762	3 366	104
2001	744 859	667 771	442 805	150 657	68 415	5 766	128
2002	740 986	685 011	434 274	165 837	74 433	10 172	295
2003	737 897	704 996	428 648	180 564	79 180	15 925	679
2004	735 526	714 900	429 175	183 016	79 156	22 216	1 337
2005	738 827	723 332	428 278	185 393	79 986	27 344	2 331
2006	736 985	731 066	427 646	187 556	81 541	29 592	4 731
2007	722 196	742 162	429 066	190 381	82 721	31 549	8 445
2008	721 729	756 304	426 938	197 148	85 513	33 386	13 319
2009	677 850	774 115	421 477	205 408	91 462	37 491	18 277

Fuente: SEP (2011).

Nota: los datos de SEP (2011) no corresponden a los de SEP (2015).

**FUGAZ CONSOLIDACIÓN DEL PROGRAMA: TERCER PERIODO**

Como ya se puntualizó, desde el Programa Sectorial de Educación del presidente Felipe Calderón, en el marco de la Alianza por la Calidad de la Educación, se advirtió la necesidad de “abrir una nueva fase del Programa de Carrera Magisterial acorde con las necesidades de actualización docente y con los resultados de las evaluaciones educativas” (SEP, 2007: 24). Lujambio, por parte de la SEP, y Gordillo del SNTE, firmaron en Puebla, el 25 de mayo de 2011, el acuerdo

para reformar el Programa de Carrera Magisterial, el cual entraría en vigor en la vigésima primera etapa, es decir, en el ciclo escolar 2011-2012.

Los nuevos lineamientos generales, así como el programa, tendrían una vida efímera, ya que el 11 de septiembre de 2013 se aprobó el decreto por el que se expidió la Ley General del Servicio Profesional Docente, a través de la que se derogaron las disposiciones que se oponían a ella. Esta ley marcó una ruptura definitiva con la lógica de estímulos que significaba el Programa de Carrera Magisterial, además de definirse como un nuevo derrotero para todos los maestros de educación básica.

Cabe destacar que esta ley establece la obligatoriedad de la evaluación sistemática, regula el ingreso, la permanencia, la promoción y el reconocimiento del personal docente de toda la educación básica a partir de verificaciones específicas para cada caso; además, separa el sueldo base del estímulo salarial del citado programa, esto significa que el aumento anual se aplicaría únicamente al primero, cuando en los años anteriores los incrementos se efectuaban sobre el salario base más el estímulo del Programa de Carrera Magisterial.

El programa continuaría funcionando hasta que no entrara en vigor la ley y la etapa 22 se desarrollara en las condiciones señaladas en la convocatoria. Asimismo, se puntualizó, en el artículo 10° transitorio, que “los beneficios adquiridos por el personal que participa en Carrera Magisterial no podrán ser afectados en el tránsito al programa a que se refiere el artículo 37 de esta Ley” (Peña, 2013). No obstante, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) pagó las jubilaciones sin considerar el pago de Carrera, por lo que se acumularon innumerables quejas en la Oficialía Mayor de la SEP, ante lo cual se debió dar marcha atrás. Aunque también, como quedó definido en el citado artículo, la SEP tendría la posibilidad de realizar ajustes en cuanto a los factores, puntajes e instrumentos hasta que se diera a conocer el nuevo decreto.

A más de 15 años de funcionamiento del programa, se modificó en 2011 respecto de los factores y las ponderaciones, así como otros rubros que se detallan a continuación. En primer lugar, se reiteró que

éste pretendía “coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional, mediante el fortalecimiento de la profesionalización de los participantes al impulsar la actualización e innovación de la práctica docente” (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1998); de esta manera, se subrayó la emergencia de la profesionalización de la planta magisterial. Por otro lado, se destacó, entre los objetivos, “valorar la actividad docente, fortaleciendo el aprecio por la función social del profesor” (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 2011: 7), planteamiento que continuó con lo establecido en 1993 y 1998. El tercer objetivo también recogió lo que se formuló en la emisión anterior: “Reconocer y estimular a los docentes que obtengan logros educativos relevantes y así mejorar sus condiciones de vida, profesionales y laborales” (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 2011: 7).

La búsqueda por la profesionalización docente incrementó los niveles de exigencia para el ingreso y la promoción, pero el elemento al que se le otorgó centralidad en esta nueva versión fue el relativo al aprovechamiento escolar, elemento nuclear de la calidad del servicio. Este factor no fue considerado para los participantes de la segunda y tercera vertientes en 1998, pero en la actual sí cobró relevancia. De ahí que el factor, cuya ponderación se ha modificado drásticamente a lo largo de los años de operación de Carrera Magisterial, es el que se refiere justamente al aprovechamiento escolar. Se observa entonces que, mientras en 1993 a este factor sólo se le asignó un puntaje de 5, en 1998 fue de 20 y en 2011, para los maestros frente a grupo, de 50 puntos, 40 puntos para los maestros en actividades directivas y 30 puntos para quienes estuvieran destinados a asesorías técnico pedagógicas.

Por otro lado, se integró un nuevo factor relativo a las actividades cocurriculares, donde se disminuyó la ponderación relativa a la preparación profesional y a la antigüedad, además de suprimirse el denominado desempeño profesional. Para la primera vertiente, los factores a considerar se redujeron a 5, mientras que para la segunda y tercera vertientes a 6, al integrar gestión escolar para los profesores de la segunda y apoyo educativo para los de la tercera (véase el cuadro 18).



**CUADRO 18**

Factores y puntajes de Carrera Magisterial (2011)

Factores	
1. Aprovechamiento escolar	50
2. Formación continua	20
3. Actividades cocurriculares	20
4. Preparación profesional	5
5. Antigüedad	5

Fuente: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (2011).

De acuerdo con la Comisión SEP-SNTE de Carrera Magisterial (2011: 4), la versión de 2011 representó una mejora en los siguientes tópicos:

Trasforma el sistema de evaluación para centrarlo en el logro académico de los alumnos, en el fortalecimiento de la profesionalización de los maestros, en el reconocimiento y valoración del tiempo que dedican a las actividades extraclase, a su experiencia docente y al dominio de los conocimientos sobre su materia de trabajo.

Estimula a los docentes con mejor desempeño y fortalece su reconocimiento social, mediante la promoción de la formación continua de los participantes y compromete a la autoridad educativa a establecer programas pertinentes de capacitación, actualización y superación profesionales congruentes con los resultados del sistema de evaluación.

Reconoce el tiempo extraordinario que los docentes dedican a la comunidad escolar a través de Actividades Cocurriculares que al sistematizarse en un plan de trabajo serán evaluadas y consideradas en el Programa.

De hecho, las transformaciones más sustantivas son las siguientes:

- Como ya se apuntó, se prioriza el factor aprovechamiento escolar de los alumnos con base en los maestros situados en cualquiera de las tres vertientes, que alude a los aprendizajes de los estudiantes en un determinado grado y ciclo escolar. Como en las emisiones anteriores, este factor se verificaría a través de los exámenes elaborados por la instancia correspondiente; sin em-

bargo, se previó considerar las condiciones en que los docentes desempeñan su función. Por otro lado, el examen ENLACE –como ya sucedía desde el año 2000– se utilizó para verificar este factor. En el caso de los maestros de la segunda vertiente, el factor aprovechamiento escolar se conformaría de la siguiente manera: para los directores, por el promedio de los puntajes del aprovechamiento escolar de los docentes de su escuela; para los inspectores y supervisores de zona, con base en el promedio obtenido por los directores a su cargo; para los jefes de enseñanza en secundaria, con el promedio de los resultados de los docentes a su cargo. Finalmente, para los maestros de la tercera vertiente este factor se valoraría con el promedio de los alumnos de los docentes de la escuela, zona, sector y nivel o modalidad educativa.

- Se sustituye el Órgano de Evaluación Escolar por el Consejo Técnico o equivalente, en el que participaría también un representante sindical autorizado por el SNTE. El Consejo Técnico de las escuelas sería presidido por su respectivo director. Sus funciones serían difundir el Programa en las escuelas y, la más importante, efectuar la evaluación de los factores actividades cocurriculares y gestión escolar, validar la documentación, así como la antigüedad y los estudios para el nivel o modalidad. Para las vertientes dos y tres, el Consejo Técnico se conformaría con personal de la misma categoría (directores, supervisores, maestros de acompañamiento en aula, asesores técnico pedagógicos, entre otros). En las escuelas incompletas, el Consejo Técnico de la Zona sectorizada fungiría como Consejo Técnico, presidido por el supervisor o inspector de la misma.
- El nivel de estímulos que se obtuviera antes del curso 2010-2011 no sería refrendado, sino que los docentes tendrían que volver a participar; de lo contrario y en caso de no cumplir con las pautas establecidas, se cancelaría su adscripción. El refrendo del estímulo implicaba obtener, como mínimo, un puntaje de 70 en la sumatoria global.
- Si después del tiempo que se estipulara de permanencia, los maestros no participaran en la evaluación u obtuvieran un puntaje menor al requerido, deberían inscribirse a un programa de capacitación, actualización y superación en las áreas detectadas

por la instancia correspondiente, conforme a los resultados que se obtuvieran en el factor de aprovechamiento escolar y en el de preparación profesional.

- El reconocimiento del trabajo extraclase, que se despliega a través de actividades cocurriculares, se valoró con un puntaje de 20 para los profesores de las tres vertientes, factor que se incorporó por primera ocasión. Las actividades cocurriculares de los profesores de la primera vertiente se considerarían las que se realizan fuera del horario laboral, las cuales se destinan a promover el aprendizaje de los alumnos, la integración social y a fomentar un clima de convivencia en la comunidad. Para los directores de la segunda vertiente, el puntaje se obtendría a partir del promedio de las actividades cocurriculares de los docentes a su cargo, en tanto que para los inspectores del promedio de los directores de su zona y, para los jefes de sector, del promedio de los supervisores a su cargo. Para los docentes de actividades técnico pedagógicas (tercera vertiente), el puntaje se obtendría con base en el cumplimiento de su plan anual de trabajo de Carrera Magisterial, relativo al acompañamiento a los docentes de la primera y segunda vertientes y las horas trabajadas fuera del horario laboral.
- El factor que se denominó formación continua, correspondiente a la actualización y superación profesional en las emisiones precedentes, se incrementó en el puntaje y se refería a las actividades destinadas a la profesionalización de la práctica educativa con el objeto de que los docentes se actualizaran desde el punto de vista cultural, pedagógico, científico y tecnológico. Para este efecto se dispusieron múltiples opciones, como los cursos del Catálogo Nacional de la SEP, los cuales se ofrecían, y se continúan ofreciendo, a través de diversas modalidades (presencial, semipresencial y en línea; diplomados, especialidades, maestrías y doctorados del Catálogo Nacional).
- El factor preparación profesional de las tres vertientes experimentó un decremento importante: mientras en 1993 se le asignaron 25 puntos, y 28 puntos en 1998, en esta emisión únicamente fueron 5 puntos, verificados con base en el tradicional examen que se conforma a partir de un banco de reactivos.

Este examen difería, al igual que en ocasiones anteriores, según la vertiente, grado y nivel de cada maestro.

- La antigüedad que en 1993 y 1998 había sido ponderada con 10 puntos, en 2011 sólo se le asignaron cinco puntos para las tres vertientes.
- A la gestión escolar –factor novedoso a calificar únicamente para los maestros de la segunda vertiente– se le asignaron 10 puntos y su correspondencia con las actividades de acompañamiento en el aula, apoyo a los profesores y elaboración de materiales que promovieran la mejora de las prácticas educativas. La gestión escolar sustituyó al factor desempeño escolar de los docentes y directivos, incluido en la emisión de 1998.
- El apoyo educativo, también incorporado exclusivamente para los docentes de la tercera vertiente, comprendía las funciones siguientes: acompañamiento en el aula, asesoramiento al personal docente, apoyo académico a los docentes, directivos, supervisores, así como elaboración de material educativo destinado a la mejora de la enseñanza y del aprendizaje (véanse los cuadros 19, 20 y 21).

#### CUADRO 19

Factores y pesos en Carrera Magisterial (1993, 1998 y 2011)

Factores	1993	1998	2011
Aprovechamiento escolar	7	20	Vertiente 1: 50 Vertiente 2: 40 Vertiente 3: 30
Actualización, superación, formación continua	15	17	20
Nivel de estudios	15	15	-
Preparación profesional	25	28	5
Evaluación por pares	28	10	-
Antigüedad	10	10	5
Actividades cocurriculares	-	-	20
Gestión escolar	-	-	Sólo vertiente 2: 10
Apoyo educativo	-	-	Sólo vertiente 3: 20

Fuente: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998 y 2011).

Nota: en la edición de 1993, como en la de 1998, el factor aprovechamiento escolar y evaluación por pares se integraron en el componente denominado desempeño profesional, que en total representaba 35% del total en 1993 y 30% en 1998.

**CUADRO 20**

Factores y ponderaciones en Carrera Magisterial por vertientes (1998 y 2011)

Factores	1998	2011	1998	2011	1998	2011
	Vertiente	Vertiente	Vertiente	Vertiente	Vertiente	Vertiente
	1	1	2	2	3	3
	Puntaje					
Antigüedad	10	5	10	5	10	5
Grado académico	15		15		15	
Preparación profesional	28	5	28	5	28	5
Actualización-profesional-formación continua	17	20	17	20	17	20
Actividades cocurriculares	-	20	-	20	-	20
Desempeño profesional	10		10		10	
Aprovechamiento escolar	20	50	-	40	-	30
Desempeño escolar	-		20		-	
Apoyo educativo	-	-	-	-	20	20
Gestión escolar	-	-	-	10	-	-
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998 y 2011).

Para cerrar este apartado, presentamos información del INEE (2015) relativa exclusivamente a la etapa 21 (2011-2012), con la que inician las nuevas disposiciones reglamentarias de 2011, debido a que los datos de la SEP (2015), correspondientes a los análisis estadísticos del Programa de Carrera Magisterial se suspenden en la etapa 20.

De acuerdo con el INEE, 454 930 docentes participaron en esta etapa 21, de los cuales la mayoría (367 587) se encontraba frente a grupo y, de éstos, 54% estaba ubicado en el nivel A y sólo 3.9% en el E. Respecto de los profesores de la segunda vertiente, que suman 66 835, en el nivel A se ubicaban 23 812, que representaban 35.6%, contra 5 324 del nivel D, que equivalían a 8%. El total de profesores de la tercera vertiente era de 20 508, con cerca de 50% del nivel A (10 194) y 1 198 en el E, lo cual quiere decir que más de la mitad de la planta docente de las tres vertientes, inscrita en el programa, había alcanzado sólo el nivel A y menos de 5% el E, mientras que el nivel B acumulaba 25% de participación (INEE, 2015) (véase el cuadro 21).

**CUADRO 21**

Docentes en el Programa por nivel y vertiente (Etapa 21)

Año de incorporación	Docentes frente a grupo		Directores y supervisores		Profesores en actividades técnico pedagógicas		Total	
	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
1992	48 626	13.2	18 515	27.7	4 043	19.7	71 184	15.6
1993	35 729	9.7	9 354	14.0	2 588	12.6	47 671	10.5
1994	31 371	8.5	6 527	9.8	1 731	8.4	39 629	8.7
1995	26 641	7.2	4 821	7.2	1 315	6.4	32 777	7.2
1996	18 899	5.1	3 210	4.8	1 076	5.2	23 185	5.1
1997	15 451	4.2	2 338	3.5	973	4.7	18 762	4.1
1998	13 685	3.7	2 270	3.4	693	3.4	16 648	3.7
1999	9 666	2.6	1 446	2.2	583	2.8	11 695	2.6
2000	5 224	1.4	866	1.3	473	2.3	6 563	1.4
2001	7 252	2.0	985	1.5	929	4.5	9 166	2.0
2002	7 055	1.9	996	1.5	590	2.9	8 641	1.9
2003	9 550	2.6	1 066	1.6	575	2.8	11 191	2.5
2004	6 894	1.9	797	1.2	381	1.9	8 072	1.8
2005	6 039	1.6	722	1.1	270	1.3	7 031	1.5
2006	5 812	1.6	962	1.4	302	1.5	7 076	1.6
2007	8 803	2.4	900	1.3	341	1.7	10 044	2.2
2008	11 471	3.1	999	1.5	587	2.9	13 057	2.9
2009	8 290	2.3	1 224	1.8	394	1.9	9 908	2.2
2010	13 094	3.6	1 419	2.1	500	2.4	15 013	3.3
2011	15 244	4.1	1 164	1.7	421	2.1	16 829	3.7
2012	33 310	9.1	1 777	2.7	603	2.9	35 690	7.8
n.e.	29 481	8.0	4 477	6.7	1 140	5.6	35 098	7.7
Total	367 587	100.0	66 835	100.0	20 508	100.0	454 930	100.0

Fuente: INEE (2015: 65).

Queda claro que sólo un sector del profesorado participó en el programa, tal como se constata a través de la marcada tendencia al decremento a lo largo de los años en las tres vertientes, aunque una muy ligera recuperación se detecta en 2011 y 2012. Probablemente para los maestros el programa no significó una opción de mejora personal ni profesional, o ni siquiera salarial, debido a la falta de in-

terés para inscribirse y las múltiples críticas que se desplegaron tanto al interior del mismo magisterio como de agentes externos, incluidos académicos universitarios.

## A MANERA DE CIERRE

Si bien el Programa de Carrera Magisterial no fue un proyecto de evaluación ni de control de la docencia en sentido estricto, sí representó una experiencia novedosa en el país que posibilitó una mejora salarial para cerca de 50% de la planta docente; también consideramos que sensibilizó al profesorado respecto de su responsabilidad ante los aprendizajes logrados o no por sus alumnos, así como ante la necesidad de actualización permanente en materia disciplinar y pedagógica; además, de alguna manera contribuyó a vivir la experiencia de controles por parte de las autoridades educativas. De hecho, algunas de las debilidades del programa, inscritas desde su creación en 1993, se redujeron durante los más de 20 años de operación a partir de las modificaciones efectuadas en el camino.

No obstante que se concertó entre la SEP y el SNTE, y a pesar de la participación de este último en las diversas verificaciones efectuadas a los docentes con base en los factores, el Programa de Carrera Magisterial representó un primer paso que posibilitaría la transición del control de la educación del SNTE a la SEP, en cuanto al ingreso al servicio docente, la permanencia y la promoción en la educación básica y media superior. En efecto, con la Ley del Servicio Profesional Docente (Peña, 2013) se instauró en México un sistema de control a través de concursos de oposición, sistema que prevalece en las universidades desde hace mucho tiempo y que, en la educación obligatoria, es una práctica de larga data en los países centrales y en algunos periféricos, con lo cual se ha buscado mejorar la calidad del servicio educativo.

Sin embargo, de acuerdo con la Dirección General de Evaluación, desde 1996 y después de dos aplicaciones nacionales, se observaron diferencias importantes entre las escuelas ubicadas en zonas económicas semejantes y que, por tanto, atienden poblaciones

análogas, respecto de las diferencias detectadas en diversas entidades y grados de marginación. A partir de este diagnóstico, se efectuó un análisis de corte cualitativo para revisar la relación entre el aprovechamiento escolar y los factores que se consideraron en Carrera Magisterial: nivel de estudios, antigüedad, preparación profesional (conocimientos y habilidades). Los resultados evidenciaron lo siguiente:

El nivel económico y cultural de la población atendida no tiene un efecto determinante en el logro académico, ya que existirían escuelas que atendían a poblaciones en condiciones económicas y culturales bajas que obtenían resultados académicos altos.

La preparación profesional del docente tiene una asociación baja con los resultados académicos del docente, y los años de servicio y el grado máximo de estudios del docente tenían una asociación muy baja con el resultado académico.

El factor docente, que está muy asociado al resultado de sus alumnos, era de tipo actitudinal, motivado principalmente por su vocación, compromiso y afecto por los niños (SEP, 2002: 20).

Numerosas críticas (políticas, ideológicas, pedagógicas e incluso económicas) han censurado la instauración y el desarrollo de Carrera Magisterial. Sin el afán de agotar las argumentaciones sobre las disputas emprendidas por diversos actores sociales, podemos plantear algunos cuestionamientos que se advierten eminentes:

- a) El primero y más relevante alude al sentido, a los objetivos y a las intenciones del Programa, entre los que destaca –como se ha reiterado– contribuir a elevar la calidad de la educación “mediante el fortalecimiento de la profesionalización de los participantes” (Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial, 1998). La pregunta sustantiva sería la siguiente: ¿Carrera Magisterial propició la mejora de la calidad de la educación?

Con base en el estudio que realizó Rand Education, a petición de la SEP y a cargo de Santibáñez *et al.* (2006), es posible reiterar que son muy débiles las relaciones entre los factores



considerados como determinantes de la calidad (años de servicio, grado de estudios, calificaciones en las pruebas de preparación profesional, cursos de actualización o de formación continua) y las calificaciones de los alumnos en las pruebas –comprendidas aquí como la calidad de la educación–, tanto en el caso de los maestros de primaria como en los de secundaria:

En casi todos los casos, el análisis no muestra una relación estadísticamente significativa entre la antigüedad del docente y el puntaje en las pruebas de aprovechamiento escolar de los alumnos o de preparación profesional. El grado máximo de estudios tampoco parece tener una relación significativa con ninguna de las variables consideradas, con excepción de estudios de posgrado, que parece estar asociada ligera y negativamente con preparación profesional en primaria, y positivamente con desempeño profesional en secundaria. Sin embargo, las magnitudes de los coeficientes son también muy bajas.

La bajísima magnitud de todos estos coeficientes nos llevan a concluir que una vez que controlamos las características fijas individuales del maestro (su habilidad, motivación, etc.) y otras variables, sus calificaciones en diversas pruebas, así como sus características, no están asociadas con los resultados ni en las pruebas de preparación profesional ni en aprovechamiento escolar (Santibáñez *et al.*, 2006: 95-96).

Además de que no hay relación entre las variables abordadas y las calificaciones correspondientes al factor aprovechamiento escolar –como señalan los autores del informe citado–, los resultados produjeron un efecto negativo en las calificaciones de las pruebas de los alumnos después de que los maestros de primaria y secundaria recibieron el estímulo salarial; es decir que, una vez que los docentes quedaban incorporados al programa, se generaba cierta disminución en los puntajes de los alumnos, la cual era mayor cuando éstos eran promovidos a los niveles subsiguientes. Desde otra mirada, es importante subrayar las limitaciones de la estructura del programa y de los instrumentos utilizados para la valoración de los diferentes factores. En este sentido, la cuestión más crítica alude a que se pretendió valorar

la docencia al margen de la misma práctica docente, esto es, fuera del aula y sin grupo. Además, no necesariamente los factores que se consideraron a lo largo de las tres diferentes etapas del programa se pueden asociar con el desempeño docente. Por ejemplo, el factor antigüedad, que inicialmente se consideró con un alto puntaje.

- b) La segunda interrogante consistiría en preguntarnos si Carrera Magisterial representó una estrategia para revalorar la docencia y la función del profesorado. Como ya se apuntó desde hace varias décadas, los docentes en México, y probablemente en muchos otros países, han perdido prestigio, autonomía y estatus en la sociedad, situación que los ha conducido a convertirse en actores sometidos, obedientes y ejecutores, a quienes se despoja de su poder para reflexionar y actuar como sujetos críticos capaces de contribuir a la transformación social, lo que ha impactado en su propia identidad.

¿En qué ha contribuido a la revaloración de la docencia el Programa de Carrera Magisterial? Por supuesto que deberíamos escuchar la respuesta de los profesores; sin embargo, consideramos que éste no ha favorecido en nada al reconocimiento social de su función, porque esta estrategia, que tiende a valorar la función docente y promover el desarrollo profesional, más bien ha promovido ciertas dinámicas que han paralizado e impedido su participación en las definiciones curriculares, en la gestión de las escuelas, en la elaboración de materiales educativos, en la planeación de los cursos, entre otros muchos temas que se vinculan con las prácticas educativas. De una u otra manera, este programa ha silenciado a los profesores, a pesar de los movimientos y manifestaciones contestatarios y de resistencia que se han desplegado por parte de algunos gremios sindicales.

Podemos afirmar que Carrera Magisterial está inscrita en una lógica tecnocrática de corte neoliberal, en donde la eficacia y la eficiencia, propias del mundo empresarial y gerencial –muy lejanas del mundo educativo–, han desplazado las valoraciones simbólicas y materiales que tradicionalmente se asociaban con

la docencia y el docente, con la enseñanza y el aprendizaje, con el aula y la escuela.

- c) Desde la lógica empresarial, también podemos preguntarnos si la inversión en el programa por parte del Estado ha sido redituable. De acuerdo con el informe de resultados de la revisión de la cuenta pública, que efectuó la Auditoría Superior de la Federación, la inversión en él fue gigantesca, a pesar de que no toda la planta docente decidió o pudo participar, ya que para el ingreso se establecieron ciertas condiciones que limitaron la incorporación de los docentes de recién ingreso, entre otros.

Desde 2007 se puntualizaba que, en el presupuesto de egresos, Carrera Magisterial no se configuró como un programa presupuestario, lo que impidió transparentar el ejercicio presupuestal y obstaculizó la evaluación del logro del objetivo fundamental (Auditoría Superior de la Federación, 2007).

Sin embargo, se enfatizó que la SEP sólo logró parcialmente promover la calidad de la educación:

se constató que la dependencia cumplió parcialmente el objetivo general del Programa de Carrera Magisterial relativo a “coadyuvar a elevar la calidad de la educación nacional por medio del reconocimiento e impulso a la profesionalización del magisterio”, ya que si bien la diferencia en el aprovechamiento escolar medido en la Prueba ENLACE entre los alumnos de los docentes con y sin Carrera Magisterial fue en promedio mayor en 3.1% en español y 3.7% en matemáticas, en ambos casos los resultados del aprovechamiento escolar de los alumnos de docentes con y sin Carrera se ubicaron en el rango “Elemental” de conocimientos (Auditoría Superior de la Federación, 2007: 545).

Este planteamiento se formuló en 2007, mientras que en el informe de 2010 de la misma Auditoría se puntualizaron las diversas irregularidades en que se incurrió:

- Pagos por concepto de Carrera Magisterial a personal que no tenía derecho a recibirla: que no se comprobó su correcta ins-

cripción y autorización al Programa, o que no está considerado en la relación de personal con derecho a recibir la prestación.

- Pagos en las nóminas en demasía en el concepto de Carrera Magisterial por contar con un nivel superior al autorizado.
- Incorporación indebida a Carrera Magisterial de empleados que contaron con licencias durante el periodo de la dictaminación del programa.
- Falta de información en los expedientes del personal o no se encuentran actualizados sus movimientos, incluida la información del Programa de Carrera Magisterial.
- Docentes en el Programa de Carrera Magisterial que no realizan funciones docentes.
- No fueron constituidos en los tiempos establecidos por la Comisión Estatal Paritaria del Programa de Carrera Magisterial para el desarrollo de las actividades inherentes al programa, o no se encuentra en funciones, o no fueron conformados los órganos reguladores del programa (Auditoría Superior de la Federación, 2010: 40, 41 y 42) .

En consecuencia, insistimos en que ni siquiera desde el punto de vista técnico y administrativo el mencionado programa operó con base en las expectativas de eficacia prometidas, a pesar de haber privilegiado formatos, protocolos, actas y minutas sobre la realidad de las escuelas, de las aulas y de las prácticas docentes, así como de los docentes mismos.

Carrera Magisterial constituyó un símil de los programas que se establecieron hace más de dos décadas en las universidades, como el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de la UNAM (Pride) y el Programa de Mejoramiento al Profesorado (Promep), ahora denominado Programa para el Desarrollo Profesional Docente (Prodep), de la SEP, que está dirigido al personal académico de educación superior. Ambos fueron instaurados con la finalidad de reconocer y estimular al personal académico de tiempo completo en cuanto a su participación en las funciones sustantivas de la educación superior, así como en el fomento de

su superación y productividad. El Pride de la UNAM (denominado así en 1990) tuvo como antecedente el Programa de Estímulos a la Productividad y al Rendimiento del Personal Académico de Carrera (PREPRAC). En cuanto a las instituciones de educación superior, el Promep, instaurado desde 1996, y el actual Prodep, han pretendido profesionalizar a los profesores de tiempo completo en materia de docencia e investigación, así como su integración como comunidades académicas.

## REFERENCIAS

- Auditoría Superior de la Federación (2007), *Informe del resultado de la revisión y fiscalización superior de la cuenta pública 2007, Sector Economía, Sector Educación Pública*, t. v, vol. 1, México, Cámara de Diputados, <<http://www.asf.gob.mx/Trans/Informes/ir2007i/Indice/iGeneral.htm#palabra=>>>, consultado el 20 de enero de 2018.
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (2011), *Programa Nacional de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales*, México, <[https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS\\_GENERALES\\_2011.pdf](https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf)>, consultado el 15 de marzo de 2017.
- Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial (1998), *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*, Ciudad de México, <<https://goo.gl/sBfuot>>, consultado el 3 de febrero de 2017.
- Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (2001), *Antología*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Coordinación Nacional de Carrera Magisterial (1993), *Lineamientos y Normas sobre Carrera Magisterial*, México, SEP.
- Gobierno Federal (2002), *Compromiso social por una educación de calidad*, México, <<https://goo.gl/kjg2da>>, consultado el 3 de febrero de 2017.
- Gobierno Federal-SEP-Secretaría de Hacienda y Crédito Público, Secretaría de Desarrollo Social-Secretaría de Salud-SNTE (2008), *Alianza por la calidad de la educación*, México.
- INEE (2015), *Los docentes en México. Informe 2015*, México, <[http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los\\_docentes\\_en\\_Mexico.\\_Informe\\_2015\\_1.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/2015/informe/Los_docentes_en_Mexico._Informe_2015_1.pdf)>, consultado el 14 de abril de 2017.

- INEE (2006), *Políticas y sistemas de evaluación en México. Avances, logros y desafíos. Informe para la Reunión Ministerial del Grupo E-9 (UNESCO)*, México, <<http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/206/P1D206.pdf>>, consultado el 4 de abril de 2017.
- Lujambio, Alonso (2010), “Acuerdo número 5 558 por el que se emiten las Reglas de Operación del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 29 de diciembre, <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5173006&fecha=29/12/2010](http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5173006&fecha=29/12/2010)>, consultado el 1 de marzo de 2017.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (s/f), *La educación a debate 12. Carrera Magisterial: 15 años de promesas incumplidas*, México, <<http://docplayer.es/11314017-Carrera-magisterial-15-anos-de-promesas-incumplidas.html>>, consultado el 3 de abril de 2017.
- Ortega, Max (1991), “Cambios en el sindicalismo magisterial: 1988-1991”, *Polis. Investigación y análisis sociopolítico y psicosocial*, núm. 1, pp. 167-193, <<https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/polis/issue/view/1000>>, consultado el 3 de abril de 2017.
- Peña Nieto, Enrique (2013), “Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 11 de septiembre, <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013)>, consultado el 3 de abril de 2017.
- Presidencia de la República (2002), *Firma del Compromiso Social por la Calidad de la Educación*, México, <<http://fox.presidencia.gob.mx/actividades/?contenido=3464>>, consultado el 15 de marzo de 2017.
- Ruiz Cuéllar, Guadalupe (2003), “Proyectos de evaluación de la educación básica en la década 1990-2000”, en Margarita Zorrilla (coord.), *La evaluación de la educación básica en México 1990-2000. Una mirada a contraluz*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes, pp. 229-350.
- Salinas de Gortari, Carlos (1993), “Ley General de Educación”, *Diario Oficial de la Federación*, México, SEP, 13 de julio, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE\\_orig\\_13jul93\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf)>, consultado el 2 de febrero de 2017.
- Salinas de Gortari, Carlos (1992), “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica”, *Diario Oficial de la Federación*, 19 de mayo de 1992, <[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4666809&fecha=19/05/1992)>, consultado el 18 de febrero de 2017.

- Salinas de Gortari, Carlos (1989), *Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994*, México, <[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND\\_1989-1994\\_31may89.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/compila/pnd/PND_1989-1994_31may89.pdf)>, consultado el 3 de febrero de 2017.
- Santibáñez, Lucrecia, José Felipe Martínez, Ashlesha Datar, Patrick J. McEwan, Claude Messan-Setodji y Ricardo Basurto-Dávila (2006), *Haciendo camino. Análisis del sistema de evaluación y del impacto del programa de estímulos docentes Carrera Magisterial en México*, Santa Monica, SEP/The Rand Corporation, <[https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND\\_MG471.1.pdf](https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monographs/2007/RAND_MG471.1.pdf)>, consultado el 20 de enero de 2018.
- SEP (2015), *Análisis estadístico. Programa Nacional de Carrera Magisterial*, México, <<http://www.gob.mx/sep/documentos/analisis-estadistico-programa-nacional-de-carrera-magisterial>>, consultado el 21 de marzo de 2017.
- SEP (2011), OCDE. *Revisión para los marcos de valoración y de evaluación para mejorar los resultados escolares. Informe de las prácticas de la evaluación de la educación básica en México, 2010*, México, <<https://www.oecd.org/edu/school/CBR%20Mexico%20Spanish.pdf>>, consultado el 6 de febrero, 2017.
- SEP (2007), *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México.
- SEP (2002), *La experiencia de la Dirección General de Evaluación en la Educación Básica y Normal*, México, Subsecretaría de Planeación y Coordinación-Dirección General de Evaluación, México, <[http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/DGE\\_SEP\\_historia.pdf](http://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/evaluacion/descargas/Archivos/DGE_SEP_historia.pdf)>, consultado el 5 de febrero de 2017.
- SEP (2001a), *El desarrollo de la educación. Informe Nacional de México*, México, <<http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/colecciones/documentos/desarrolloeducativo.pdf>>, consultado el 3 de febrero de 2017.
- SEP (2001b), *Antología, Carrera Magisterial*, México, SEP-Coordinación Nacional de Carrera Magisterial, <<http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/94491/1/ANTOLOGIA%20CN2001.pdf>>, consultado el 20 de mayo de 2003.
- SEP (2000), *Perfil de la educación en México*, México, <<http://planeacion.uaemex.mx/InfBasCon/PerfildelaEducacionenMexico.pdf>>, consultado el 20 de febrero de 2017.
- Vázquez, Josefina (2008), “Acuerdo número 465 por el que se emiten las reglas de operación del Programa del Sistema Nacional de Formación

Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio”, *Diario Oficial de la Federación*, México, 18 de diciembre, <[http://dof.gob.mx/nota\\_detalle\\_popup.php?codigo=5076674](http://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5076674)>, consultado el 10 de febrero de 2017.

Velázquez, Víctor Manuel (1996), “La evaluación como recurso para elevar la calidad de la educación en México”, *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI, núm. 10, pp. 197-211, <<http://rieoei.org/oeivirt/rie10.htm>>, consultado el 4 de febrero de 2017.

Zedillo Ponce de León, Ernesto (1996), *Presentación del Programa de Desarrollo Educativo, Palabras del Presidente..., durante la presentación del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, <[http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista97\\_S3A1ES.pdf](http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista97_S3A1ES.pdf)>, consultado el 3 de febrero de 2017.

Zorrilla, Margarita (coord.) (2003), *La evaluación de la educación básica en México 1990-2000. Una mirada a contraluz*, México, Universidad Autónoma de Aguascalientes.