

# La profesionalización docente en México: 1992-2022

**Jesús Adolfo Trujillo Holguín**

---

*Actividades de profesionalización de docentes en una actividad académica  
del posgrado de la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.,  
en diciembre del 2016.*



Foto: Cortesía de Jesús Adolfo Trujillo Holguín.

## Resumen

Los procesos de profesionalización docente en México han experimentado transformaciones radicales durante las décadas recientes, producto de múltiples factores que se asocian a los cambios políticos, económicos, sociales y culturales, así como a la respuesta que las autoridades de gobierno buscan darles en cada momento histórico, a través de procesos de reforma. En este capítulo se presenta una revisión a las políticas educativas enmarcadas en cuatro reformas curriculares que ocurrieron durante el periodo 1992-2022, mismas que desembocaron en la expedición de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica y en nuevas demandas para el magisterio. El propósito es analizar la manera en que dichas reformas concibieron la profesionalización docente y los retos que implicaron para los diferentes actores del sistema educativo. Metodológicamente se trata de una investigación documental que se realiza a partir de la revisión de instrumentos normativos y curriculares que fueron expedidos en el periodo de estudio y cuyo contenido se contrasta con fuentes secundarias localizadas en repositorios electrónicos especializados. Los hallazgos muestran que paulatinamente la profesionalización docente pasó de ser una actividad centralizada, bajo la responsabilidad directa de la autoridad educativa federal, hasta quedar como un elemento constitutivo de la autonomía profesional y el trabajo colegiado, cuya ejecución descansa directamente en los colectivos escolares. En las conclusiones se destaca la necesidad de que las políticas en la materia se enfoquen en establecer un proyecto a largo plazo que permita equilibrar la exigencia de mejoramiento continuo en el desempeño del profesorado de educación básica en servicio, con el establecimiento de un soporte institucional que brinde herramientas, condiciones y estímulos adecuados, a fin de alcanzar los propósitos educativos.

Palabras clave: DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE, PROCESOS DE ACTUALIZACIÓN, REFORMAS CURRICULARES, REFORMAS NORMATIVAS, SUPERACIÓN PROFESIONAL DE DOCENTES.

**Jesús Adolfo Trujillo Holguín.** Es Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y cuenta con especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Tiene reconocimiento al perfil Prodep y del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel 1. Cuenta con participaciones en eventos académicos en España, Cuba, Colombia, Uruguay y México. Ha participado como autor y coautor en más de veinte libros y numerosos artículos, capítulos y ponencias enfocadas en el área de historia e historiografía de la educación y formación de maestros. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa,

## Introducción

El trabajo docente históricamente ha sido considerado como el factor más importante para alcanzar la calidad del sistema educativo nacional, y por las características propias de la actividad, no basta solamente con la formación inicial para cumplir cabalmente con los requerimientos y necesidades de la profesión. Para su adecuado ejercicio demanda de procesos continuos y permanentes de actualización formal, a través de cursos, talleres, diplomados u otras opciones como los estudios de posgrado (especializaciones, maestrías y doctorados), pero también de procesos informales como la reflexión sobre la práctica, el intercambio de experiencias entre pares o procesos de mejora a nivel personal.

Las determinantes para que la profesionalización docente se lleve a cabo al nivel deseado no descansan solamente en el profesorado sino que, al estar estrechamente vinculadas al mejoramiento del sistema educativo, precisan del diseño e implementación de políticas públicas que definan las prioridades a atender y los mecanismos para incentivar a los actores involucrados. Las reformas educativas de las últimas tres décadas contemplaron estrategias específicas para mejorar los procesos de formación inicial y continua del profesorado de educación básica, en las que permearon las concepciones filosóficas y pedagógicas propias del momento que se estaba viviendo. Para valorar sus alcances y limitaciones es necesario analizar el contexto en que se aplicaron y el proceso evolutivo que siguieron a lo largo del tiempo, a fin de avizorar los retos que persisten en la actualidad.

---

de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Cuenta con más de 20 años de experiencia como maestro de educación primaria, asesor académico y catedrático universitario y de educación normalista. Correo electrónico: [j.trujillo@ensech.edu.mx](mailto:j.trujillo@ensech.edu.mx)

---

### Cómo citar:

Trujillo Holguín, J. A. (2025). La profesionalización docente en México: 1992-2022. En J. A. Trujillo Holguín, J. L. García Leos y B. I. Sánchez Luján (coords.), *Desarrollo profesional docente: Procesos de actualización y profesionalización magisterial en la Nueva Escuela Mexicana* [col. Textos del Posgrado n. 10] (pp. 21-42). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

---

En un sentido amplio, el desarrollo profesional docente se entienden como el proceso de aprendizaje continuo que ocurre a lo largo de la trayectoria de maestras y maestros, conformado por diversas experiencias formativas en las que estos actores asumen “una participación activa y responsable de las demandas de su contexto, así como de la reflexión permanente, individual y colectiva, en la práctica y sobre ella, que se ve influido por factores personales, institucionales y sociales” (SEP, 2025, p. 11); mientras que la formación continua se define como un “proceso institucional, intencionado, sistemático y permanente que abarca la formación en el servicio y hasta el final de la vida laboral” (SEP, 2025, p. 12).

Con estas definiciones podemos decir que los procesos de profesionalización son todos aquellos que se diferencian de la formación inicial en las escuelas Normales e instituciones formadoras de docentes, y persisten hasta el fin de la vida laboral; además de que incluyen otras actividades como la capacitación, actualización, desarrollo profesional y formación continua, que comparten varias características en común y que deben ser contempladas en la agenda política de las naciones (Navarrete-Cazales, 2025).

La evidencia empírica indica que las políticas de profesionalización docente en Latinoamérica muestran debilidades y enfrentan numerosas críticas, debido a factores como la escasa autonomía del campo de la formación continua, vinculación excesiva de esta actividad con las reformas curriculares y normativas de los sistemas educativos, la centralización y homogenización de la agenda del perfeccionamiento docente, entre otros factores (Vezub, 2010).

El caso de México no es la excepción y la profesionalización docente enfrenta el reto de ir más allá del simple adiestramiento del profesorado en el uso de terminologías y dominio de conocimientos relacionados con los planes y programas de estudios, derivados de los diferentes procesos de reforma curricular; además de que requieren ser el vehículo para que las maestras y maestros cuenten con opciones de movilidad vertical (acceso a puestos de mayor jerarquía dentro del sistema educativo) y horizontal (mejoramiento de ingreso salarial) que se vinculen con otros procesos como la revalorización social del trabajo docente, la motivación para cursar programas de mejoramiento académico y cualesquier otro

proceso que impacte directamente en la mejora de los aprendizajes de niñas, niños y adolescentes.

En el imaginario colectivo del profesorado persiste la idea de que el saldo de las reformas educativas de los últimos años ha sido negativo, con un proceso progresivo de deterioro de las condiciones laborales y salariales del magisterio, que impactaron directamente en la motivación para llevar a cabo procesos de capacitación y actualización que profesionalicen el trabajo docente de manera constante, pues estos dejaron de tener una relación directa con los programas de promoción económica como la extinta Carrera Magisterial o con oportunidades reales para avanzar en la promoción a puestos de dirección, supervisión y/o asesoría técnico-pedagógica.

Las reformas también dejaron un impacto negativo en la misma estructura educativa a nivel federal y estatal, pues a través de políticas como las que se derivaron de la reforma normativa del año 2013 desaparecieron instancias encargadas de la actualización, como los Centros de Maestros; se eliminaron en su totalidad las figuras del personal comisionado en funciones de apoyo a la profesionalización y no fueron generadas las plazas base para cubrir esos vacíos. Con este fenómeno, la Secretaría de Educación Pública –SEP– recurrió a la contratación de servicios externos brindados por instituciones educativas de nivel superior –públicas y privadas– que ahora son las encargadas de ofrecer una amplia gama de diplomados y cursos en línea que principalmente sirven como requisito de participación en las convocatorias de ingreso y promoción en el servicio, pero que se conciben con un limitado impacto en el mejoramiento de la práctica docente.

La superación de los retos para la profesionalización del magisterio de educación básica en servicio depende directamente de una adecuada política en la materia, pues es una actividad que está bajo la rectoría del Estado mexicano. En el artículo 3º constitucional se establece que las maestras y los maestros tienen derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización que ayude a cumplir con los objetivos educativos y reserva las facultades para que el Ejecutivo Federal determine los planes y programas para la educación Normal, modalidad educativa destinada a la formación de maestros del nivel básico (Presidencia de la República, 2019).

En el presente capítulo se realiza un recorrido por las políticas nacionales de profesionalización docente implementadas en las últimas tres décadas, específicamente de 1992 al 2022. En este periodo ocurrieron ocho reformas al artículo 3º constitucional y cuatro reformas curriculares que llevaron a la expedición de nuevos planes y programas de estudio para la educación básica en los años de 1993, 2011, 2017 y 2022. Dichos cambios se enmarcaron en las políticas del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica –ANMEB–, la Reforma Integral de la Educación Básica –RIEB–, el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria y la Nueva Escuela Mexicana –NEM–, respectivamente.

La investigación es de corte cualitativo y se basa en el método de investigación documental, que busca interpretar la información con base en ciertos criterios definidos, realizar inferencias y generar nueva información (Revilla, 2020). Para ello fueron seleccionados los documentos curriculares y normativos expedidos en cada proceso de reforma, de los cuales se retomó como eje de análisis los lineamientos y acciones que contemplaron para el desarrollo profesional docente y se contrastaron con otras interpretaciones realizadas en fuentes secundarias, localizadas en repositorios electrónicos especializados.

El propósito del trabajo es analizar, de manera sintética, cómo se concibe la profesionalización docente en los cuatro momentos de las reformas curriculares, de qué manera se asentaron en las disposiciones legales y qué retos plantearon para los docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de educación básica, a fin de valorar los aciertos y limitaciones que tuvieron para alcanzar la calidad del sistema educativo. El análisis cierra con un balance de las transformaciones que se dieron entre una reforma y otra, hasta llegar a la situación actual en la que se deduce que existe mayor autonomía para los docentes y colectivos escolares, pero también una política muy débil para incentivar al profesorado hacia mejores niveles de desempeño, que les permita seguir una ruta clara de profesionalización.

### **La profesionalización docente en tres décadas de reformas curriculares**

La intensificación de reformas normativas y curriculares durante el periodo 1992-2022 pone de relieve la necesidad de que el sistema edu-

cativo se ajuste a las condiciones cambiantes del contexto económico, político y social de nuestro tiempo. Las políticas educativas deben ser capaces de responder a los nuevos desafíos y para ello no solamente se requiere que logren identificar las necesidades formativas para las nuevas generaciones de mexicanos, y plasmarlas en reformas curriculares, sino que deben establecer mecanismos adecuados para que sus exigencias sean debidamente interpretadas y compartidas por el magisterio, pues finalmente son el sector encargado de su ejecución.

En los siguientes apartados se presenta una descripción breve del contexto en que ocurrieron las cuatro reformas curriculares implementadas en las últimas décadas, mismas que se analizaron a detalle en otro trabajo (Trujillo, 2024), pero ahora centrando el análisis en las acciones que delimitaron para atender la profesionalización docente, vista desde su perspectiva amplia.

### **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica**

La década de 1990 fue de grandes transformaciones económicas, políticas y sociales debido a la entrada del neoliberalismo, a la formalización de la globalización económica y a la antesala de la apertura democrática de nuestro país. Estos factores presionaron al sistema educativo para que impulsara cambios que establecieran las bases para formar un nuevo tipo de ciudadano, capaz de hacer frente a los retos del siglo XXI que estaba en puerta. La política educativa avizoraba que en un futuro muy cercano los procesos productivos serían más complejos y cambiantes, que habría aumento en las necesidades de productividad, necesidad de aplicar criterios más racionales en la utilización de los recursos naturales y en la protección del medio ambiente, apertura hacia una vida política más plural, y cambios generales que demandarían el desarrollo de habilidades de las personas para seleccionar y evaluar información transmitida por múltiples medios (SEP, 1993).

El sistema educativo mexicano había alcanzado grandes logros en poco más de siete décadas de avances, desde que se constituyó la Secretaría de Educación Pública en 1921. Prácticamente se habían generalizado las oportunidades de acceso a la educación primaria, disminuyó el rezago educativo, se construyeron decenas de miles de escuelas, se crearon los libros de texto gratuitos, se amplió la educación secundaria, se establecie-

ron centro de educación para adultos, entre otros logros (Presidencia de la República, 1992). Sin embargo, el reto ahora se encontraba en el aspecto cualitativo de la educación y para ello era necesario poner el acento en una reforma curricular profunda, que llevara a alcanzar mayores niveles de calidad en el servicio.

Para enfrentar los nuevos desafíos, el sistema educativo requería de una reforma que adaptara los contenidos y las formas de enseñanza a la realidad que se estaba presentando, pues desde hacía más de veinte años no se realizaban cambios de fondo en ese sentido. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, firmado por el Ejecutivo federal, los gobiernos de las entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación –SNTE–, fue el instrumento para emprender una gran reforma que hasta la fecha se considera como punto de referencia de la transformación educativa de los últimos años (Amador, 2009), ya que propuso la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y materiales educativos y la revalorización de la función social magisterial (Presidencia de la República, 1992).

El ANMEB partía de reconocer que en la hazaña educativa correspondía un mérito sobresaliente al magisterio nacional, pues “los maestros mexicanos del siglo veinte han dejado constancia de su dedicación, sus conocimientos y la nobleza de su labor. El maestro ha sido y deberá seguir siendo el protagonista de la obra educativa del México moderno” (Presidencia de la República, 1992, p. 4). En términos de su profesionalización, el Acuerdo impulsó el Programa Emergente de Reformulación de Contenidos y Materiales Educativos, cuyo objetivo se orientaba a permear el trabajo docente con los nuevos propósitos educativos y enfoque curricular. Entre las acciones se incluyeron la producción y distribución de guías de trabajo para cada una de las materias y grados, a cargo de la Secretaría de Educación Pública, con el propósito de ofrecer sugerencias de actividades y estrategias didácticas para que los docentes diversificaran las formas de trabajo en el aula.

En cuanto a la revalorización social del trabajo docente, el ANMEB incluyó seis aspectos principales: la formación del maestro, su actualización, el salario profesional, su vivienda, la carrera magisterial y el aprecio social por su trabajo. Estas líneas de política educativa no quedaron solamente en aspectos enunciativos, sino que se llevaron al



terreno práctico con la instauración del programa de Carrera Magisterial y las Comisiones Mixtas SEP-SNTE de escalafón, que establecieron criterios claros y permanentes para alcanzar mejores niveles de ingreso salarial y oportunidades de movilidad de funciones dentro del mismo sistema educativo.

El balance general de las políticas de profesionalización docente derivadas del ANMEB es que se trató de acciones centralizadas, es decir, que su diseño y ejecución estuvieron directamente a cargo de la SEP, y para su legitimidad ante el gremio magisterial contaron con participación directa, en los procesos de negociación e implementación, los dirigentes del SNTE a nivel nacional. El marcado centralismo y la homogenización de proceso se advierten como mecanismos que trajeron beneficios como el respaldo presupuestario para cada una de las acciones y la creación de estructuras burocráticas para operar los procesos de capacitación y actualización para docentes a través de programas específicos e instancias como los Centros de Maestros. Igualmente, al quedar ligados los procesos de profesionalización al programa de Carrera Magisterial, resultó en una motivación para que los docentes buscaran mayores niveles de preparación académica y la realización de cursos de actualización, pues estas acciones se veían reflejadas en mejores puntuaciones al momento de participar en dicho programa.

En lo que compete a la SEP, la oferta de capacitación y actualización se contempló con los medios, recursos y personal asignados a la propia Secretaría. Incluso para los cursos dirigidos a los Consejos Técnicos de cada escuela se previó la operación de

un sistema de transmisión por televisión, vía satélite, con una red de varios centenares de sedes locales, equipadas para la recepción y grabación de video y radio. Los gobiernos de los estados, con el apoyo económico y logístico federal, habilitarán un cierto número de planteles con antenas parabólicas y aulas con monitores para la recepción de una nueva señal de televisión de la Secretaría de Educación Pública [Presidencia de la República, 1992, p. 13].

Las acciones descritas son criticables por la verticalidad en la impartición de capacitaciones, cursos y talleres; por la incapacidad de contemplar todas las temáticas que sirvieran para enfrentar los problemáticas reales de la práctica docente, y por la escasa participación del profesorado en el diseño de dichos procesos, pues los “expertos” eran los encargados

de permear hacia la base magisterial los nuevos enfoques curriculares y las orientaciones pedagógicas para el trabajo con las asignaturas, dando como resultado el modelo conocido como “capacitación en cascada”, que demostró tener poca efectividad en estas tareas.

### **Reforma Integral de la Educación Básica**

El arranque de un nuevo siglo y un nuevo milenio resultó muy significativo en el contexto social y político de México, pues con ello inició también la primera administración de alternancia partidista a nivel federal, con la elección del presidente Vicente Fox Quesada –2000-2006–, quien fue candidato por el conservador Partido Acción Nacional –PAN–. En el ámbito educativo continuó el interés por seguir avanzando hacia el tema de la calidad y la extensión de la cobertura al primer nivel del esquema básico, es decir, la educación preescolar. Ello marcó la pauta para que la primera reforma al artículo 3º constitucional del sexenio, publicada el 12 de noviembre del 2002, fuera para adicionar este nivel en el esquema básico obligatorio (Trujillo, 2015).

Entre los aspectos identificados como obstáculo para avanzar en términos de calidad se cuentan la escasa articulación entre los niveles educativos, la ausencia de políticas de evaluación destinadas a todos los actores del sistema, así como la falta de atención al desarrollo de competencias y al logro de los estándares curriculares y los aprendizajes esperados (SEP, 2011). Con la implementación de la Reforma Integral de la Educación Básica el proyecto educativo avanzó hacia la consolidación de estos rubros y se realizó una reforma curricular que inició en el 2004 con el nivel de preescolar, continuó en el 2006 con el de secundaria, en el 2009 con primaria, y culminó con la expedición de un nuevo plan y programas de estudio para la educación básica en el 2011, con lo que la política educativa se mantuvo en la misma línea a lo largo de dos sexenios del mismo sello partidista, pues para el periodo 2006-2012 llegó a la presidencia de la república Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, abanderado del PAN.

Durante el periodo de implementación de la RIEB los procesos de promoción salarial continuaron bajo el amparo del programa de Carrera Magisterial, aunque las políticas de gobierno de ese periodo comenzaron a dar señales de cambios hacia un deterioro paulatino de las condiciones

laborales del magisterio. Por ejemplo, en el 2007 se llevó a cabo una reforma a la Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado –ISSSTE–, con la cual se elevó significativamente la edad mínima de jubilación y se generó un clima de animadversión entre el magisterio, las autoridades educativas y los representantes sindicales de trabajadores, incluidos el SNTE y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación –CNTE–.

En cuanto a la profesionalización docente, los cambios que habrían de contemplar las políticas derivadas de la RIEB tuvieron como antecedente el Compromiso Social por la Calidad de la Educación, establecido en el año 2002 entre las autoridades federales y locales, con el propósito de transformar el sistema educativo al iniciar el siglo XXI; y la Alianza por la Calidad de la Educación, suscrita el 15 de mayo del 2008, que consistió en una especie de emulación del anterior ANMEB, pero en esta ocasión los signatarios fueron únicamente el gobierno federal, representado por la SEP, y el SNTE. La Alianza buscaba transformar el modelo educativo por medio de políticas públicas que impulsaran una mayor calidad y equidad de la educación en el país, considerando principalmente acciones relacionadas con el desempeño docente.

En ese periodo comenzaron a tomar relevancia los indicadores proporcionados por organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–, que en sus informes evidenciaba un pobre desempeño del sistema educativo mexicano, inversión pública predominantemente destinada a salarios y bajo desempeño de los estudiantes en pruebas estandarizadas como la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos –PISA por sus siglas en inglés: *Programme for International Student Assessment*– (Navarrete-Cazales, 2025).

La Alianza por la Calidad de la Educación contempló el camino para avanzar hacia el mejoramiento de la calidad del sistema educativo en dos sentidos: reforma curricular y evaluación, con acciones distribuidas en cinco ejes entre los que destacan la “profesionalización de los maestros y las autoridades educativas” y “evaluar para mejorar”, lo que de alguna manera significaba la antesala para que posteriormente fueran institucionalizados los procesos de evaluación para el ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento de docentes en servicio.

En cuanto a los estímulos salariales, la Alianza puso en tela de juicio la efectividad del programa de Carrera Magisterial e impulsó los primeros cambios en los rubros de evaluación, de manera que fuera concedido un mayor peso al aprovechamiento escolar, medido a través de las evaluaciones estandarizadas aplicadas al alumnado, el desempeño profesional y los cursos de actualización. A la vez, se desestimaba el impacto en la calidad educativa de los rubros de antigüedad, grado académico y preparación profesional (Amador, 2009).

En el análisis de las políticas derivadas de la Alianza por la Calidad de la Educación se advierte el inicio de procesos de privatización de la educación en los rubros referentes a la profesionalización docente, pues contrario a lo ocurrido con el ANMEB, en el que las acciones de capacitación y actualización recayeron directamente en la responsabilidad de la SEP, para el caso de la RIEB comenzaron a realizar convocatorias abiertas destinadas a instituciones de educación superior –públicas y privadas– para que diseñaran e implementaran cursos para el Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio, en las áreas de matemáticas, ciencias, español, historia y formación cívica y ética, principalmente (Amador, 2009).

El balance general de la RIEB permite identificar una política de profesionalización docente que transita hacia procesos de descentralización de la SEP, pero que se transfiere hacia instituciones cuya tradición en la formación docente es limitada, con lo que comienza un periodo de erosión de facultades en las instancias internas a la propia Secretaría que anteriormente se encargaban de tales procesos. De igual forma, el desempeño docente comenzó a asociarse a indicadores educativos como el desempeño académico del alumnado en pruebas estandarizadas –Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares, ENLACE–, aspecto que luego evidenció tener una débil relación con la efectividad del trabajo docente.

La lógica de asociar el aumento de las percepciones salariales del magisterio al desempeño académico del alumnado en las evaluaciones estandarizadas contribuyó a generar una crisis en el mismo programa de Carrera Magisterial, que llevó a que surgieran voces que propusieron su eliminación y sustitución por un nuevo esquema que se ajustara a las lógicas de supremacía hacia los procesos de evaluación de docentes

y alumnos, con respecto a cualquier otro indicador. Esta situación dio como resultado que se ampliaran notoriamente las brechas de desigualdad económica y material entre escuelas urbanas, rurales, indígenas y comunitarias, donde los resultados educativos están determinados por factores económicos y culturales del alumnado, sus familias y el contexto en que se desenvuelven.

### **Modelo Educativo para la Educación Obligatoria**

El contexto social y político de México al inicio del sexenio del presidente Enrique Peña Nieto –2012-2018– fue tenso y significó el regreso del Partido Revolucionario Institucional –PRI– al poder, luego de dos sexenios consecutivos de alternancia. En el rubro educativo prevalecía la animadversión entre las autoridades y el magisterio, derivada de la reforma a la Ley del ISSSTE, que más tarde se agravó con la entrada de la reforma normativa al artículo 3º constitucional del año 2013, que institucionalizó los procesos de evaluación para el ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de maestros en servicio (Presidencia de la República, 2013a).

La política educativa del sexenio se enfocó en responsabilizar al magisterio de los escasos avances en la calidad educativa y proponía como solución la obligatoriedad de los procesos de evaluación docente y los cursos de actualización dirigidos a atender las limitaciones observadas en los resultados de dichos procesos; además de otorgar facultades al sistema educativo para retirar del servicio a quienes no alcanzaran niveles adecuados de desempeño (evaluación para la permanencia).

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 dibujaba un panorama educativo desolador al señalar que como país seguíamos ubicándonos en los últimos lugares de la prueba PISA, en comparación con los demás países de la OCDE, y que nuestra competitividad en el contexto internacional estaba basada en proveer una mano de obra de costo accesible. Para enfrentar los desafíos y transitar hacia la mejora de la calidad educativa, la política propuesta se orientó hacia la implementación de “un sistema de profesionalización de la carrera docente, que estimule el desempeño académico de los maestros y fortalezca los procesos de formación y actualización” (Gobierno de México, 2013, p. 61), lo que implicaba también fortalecer los mecanismos para la selección de docentes, directivos y asesores técnico-pedagógicos de educación básica.

Los procesos de profesionalización y su vinculación con las políticas de evaluación adquirieron tal relevancia que al implantarse la reforma al artículo 3º, del 26 de febrero del 2013, se elevaron a rango constitucional las disposiciones para que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado se llevaran a cabo mediante concursos de oposición que garantizaran la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondieran (Presidencia de la República, 2013a). Para tal efecto fueron expedidas dos normas secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Presidencia de la República, 2013b, 2013c).

La nueva escalada de reformas normativas de este periodo, en lugar de tener aportaciones positivas para la profesionalización docente, “dejaron un sistema educativo profundamente mermado en sus capacidades internas y en las condiciones salariales y laborales del personal” (Trujillo, 2023), pues se perdieron beneficios como la estabilidad en el empleo y el acceso a programas permanentes de mejoramiento progresivo del salario, que fueron algunas de las conquistas laborales más importantes del siglo XX.

La presunción de las políticas educativas del sexenio 2012-2018 de que apostaban por la transformación de los procesos educativos quedó en tela de juicio al llegar a la segunda mitad del periodo sin que fuera presentada alguna propuesta de reforma curricular que impactara directamente en el trabajo de aula y en los aprendizajes del alumnado. Algunos autores se refieren a esta reforma como “La mal llamada”, por autodenominarse como “reforma educativa” cuando en realidad se trató de la implementación de cambios administrativos relacionados con el trabajo docente (Gil, 2018).

A mediados del 2016 la SEP comenzó a trabajar una propuesta de reforma curricular que llevó a la publicación de tres documentos: 1) *Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI*, donde se expone el tipo de mexicanos que se busca formar con el nuevo modelo educativo; 2) *El Modelo Educativo 2016*, que explica en cinco grandes ejes el modelo que se deriva de la reforma educativa, y 3) *Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016* (SEP, 2017). A partir de estos referentes, un

año más tarde –en el 2017– fue publicado el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, en el que se contemplaron algunos cambios importantes como la introducción de los aprendizajes clave, la educación socioemocional y la autonomía curricular.

El Modelo Educativo concibe al maestro como “un profesional centrado en el aprendizaje de sus estudiantes, que genera ambientes de aprendizaje incluyentes, comprometido con la mejora constante de su práctica y capaz de adaptar el currículo a su contexto específico” (SEP, 2017, p. 28), y reafirma las políticas que se habían venido implementando con la reforma normativa del 2013, al establecer un sistema basado en el mérito y con procesos de evaluación obligatoria que determinan las necesidades formativas de manera unidireccional y que contemplan sanciones cuando no se cumple con los estándares de desempeño establecidos.

En síntesis, la reforma curricular del Modelo Educativo resultó un proceso inverso a como se habían presentado los cambios que le antecedieron con el ANMEB y la RIEB, pues primero se diseñaron e implementaron políticas de profesionalización docente y posteriormente apareció la propuesta curricular, cuyo proceso de implementación fue enunciativo, pero en realidad no contaba con las condiciones necesarias para sustituir por completo a la propuesta anterior, debido a lo avanzado del sexenio y a la posibilidad real de alternancia política. Esta situación llevó a un hecho inédito para los siguientes ciclos escolares, pues durante un tiempo la educación básica funcionó simultáneamente con el Plan y Programas de Estudio 2011 en ciertos grados, con el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 en otros y con el inicio de las primeras nociones sobre la Nueva Escuela Mexicana de manera generalizada.

### **Nueva Escuela Mexicana**

La llegada de la Nueva Escuela Mexicana se inscribe en un contexto de desmotivación hacia la carrera docente, en parte debido a las secuelas de la reforma normativa del 2013 y a los posteriores cambios en la política educativa que asignó al magisterio la responsabilidad sobre los pobres resultados del sistema educativo nacional, de acuerdo con la evidencia de las evaluaciones estandarizadas como PISA. Quizás el aspecto que generó mayor descontento fue la implementación de procesos de evaluación obligatoria que condicionaban la permanencia en el servicio, y

una política errática que confiaba en los procesos de evaluación como el único medio para alcanzar la calidad educativa.

El sexenio del presidente Andrés Manuel López Obrador fue el par-teaguas para que se vislumbrara una posibilidad de cambio en la política educativa. En la reforma constitucional al artículo 3º, del 15 de mayo del 2019, se contempló una nueva revalorización de la función magisterial y se eliminaron los procesos de evaluación para la permanencia en el servicio. Se estableció que

Las maestras y los maestros son agentes fundamentales del proceso educativo y, por tanto, se reconoce su contribución a la transformación social. Tendrán derecho de acceder a un sistema integral de formación, de capacitación y de actualización retroalimentado por evaluaciones diagnósticas, para cumplir los objetivos y propósitos del Sistema Educativo Nacional [Presidencia de la República, 2019a, párr. 8].

Aunque en el debate académico se habla de un viraje radical de la política educativa con respecto al sexenio que antecedió, algunos aspectos se mantuvieron en términos similares, pero con cambios de nombre. La Ley General del Servicio Profesional Docente se sustituyó por la Ley General del Sistema para la Carrera de las Maestras y los Maestros y el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, coordinado por el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, cambió por el Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación coordinado por un organismo público descentralizado denominado Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación –Mejoredu–, cuya extinción ocurrió más tarde –en el 2024– cuando el presidente de la república envió una iniciativa de reforma para desaparecer siete organismos autónomos entre los que figuró dicha comisión (Romero, 2024).

La reforma del 2019 contempló la expedición de una nueva Ley General de Educación, donde se delineó una política específica para la Nueva Escuela Mexicana, resumida en el enfoque humanista y el impulso de transformaciones sociales dentro de la escuela y en la comunidad. Señala que con ella se busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual coloca al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes (Presidencia de la República, 2019b).



Las características generales de la Nueva Escuela Mexicana se contemplaron en la normatividad secundaria, pero fue hasta la aparición del *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* cuando se dio a conocer la organización y el enfoque curricular en toda su amplitud (SEP, 2024). Navarrete-Cazales (2025) señala que se trató de “una ruptura en los enfoques propuestos, pasando de un modelo exigente y jerárquico a un modelo autónomo y participativo” (p. 266).

En el Plan de Estudios 2022 se realiza una crítica a las políticas curriculares anteriores porque se encargaron de reducir “el trabajo de las profesoras y los profesores a meros operadores de programas de estudios que instruyen de manera normativa los objetivos de aprendizaje, las competencias o aprendizajes clave; los contenidos y las orientaciones didácticas” (SEP, 2024, p. 65) y destaca que en estos procesos se debe considerar la diversidad formativa, cultural, étnica y de género, o las características particulares del territorio en el que trabajan los docentes, incluyendo su condición social, económica, familiar, de salud, y sus aspiraciones.

El nuevo planteamiento curricular revalora los conocimientos y experiencia docente no solo para el trabajo de aula sino para la participación misma en procesos de elaboración de materiales educativos, como fue el caso de la nueva generación de libros de texto gratuitos que fueron distribuidos a partir del ciclo escolar 2023-2024. Estos recursos, que desataron gran polémica a nivel nacional, surgieron de una convocatoria pública en la que participaron cientos de maestros, directivos y asesores técnico-pedagógicos de educación básica, a quienes no se les prometió más retribución que el reconocimiento a su contribución para el desarrollo de la educación pública del país.

La Nueva Escuela Mexicana concibe los procesos de capacitación y actualización como algo inherente a la función magisterial, pues reconoce al gremio como

profesionales de la educación que han aprendido y desarrollado conocimientos y experiencias que les otorgan una visión amplia y profunda de los procesos educativos, por lo que se reconoce su condición de intelectuales que convocan a las y los estudiantes al saber disciplinar, escolar, comunitario, científico, social, y cultural [SEP, 2024, p. 68].

Los planteamientos curriculares relacionados con el trabajo docente resultan ser una especie de carta abierta para la autonomía profesional, la cual se entiende como libertad plena para que los programas de estudio sean apropiados, resignificados y contextualizados de acuerdo con las necesidades formativas del alumnado, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales, sociales y de cualquier otro orden (SEP, 2024).

En síntesis, la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana resulta ser un enfoque de avanzada en cuanto a las tendencias teóricas que señalan como lo óptimo que los programas de actualización surjan de las necesidades del profesorado, que se enfoquen en las condiciones reales de las escuelas y su contexto, que no sean homogéneos en el conjunto de la diversidad nacional y que tomen como protagonistas a los mismo actores del proceso educativo, en contraposición a la tradición en que la innovación viene de expertos y especialistas hacia los docentes que son tomados en cuenta para una función instrumental (SEP, 2024; Vezub, 2010).

El enfoque para la profesionalización docente de la Nueva Escuela Mexicana enfrenta grandes contradicciones, pues transitar de un modelo de profesionalización centralizado a uno que se determina desde la escuela no requiere únicamente sentarlo por escrito sino que precisa de grandes transformaciones institucionales que no han ocurrido, aun cuando la propuesta se encuentra, al cierre del año 2025, en su segunda fase de implementación, bajo un gobierno de continuidad encabezado por la actual presidenta de la república, Claudia Sheinbaum Pardo.

## Conclusiones

El recorrido histórico realizado a lo largo de tres décadas de políticas enfocadas en la profesionalización docente permite advertir la transición de un modelo centralizado y con un alto grado de responsabilidad de parte del gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública, hacia un esquema en el que las facultades paulatinamente se transfieren hacia los colectivos escolares y existe un soporte limitado de la autoridad federal. Se trata del paso de un extremo en que los lineamientos homo-

géneos y verticales del ANMEB ofrecían una ruta de profesionalización concebida y diseñada por la propia política educativa, hacia el modelo de la Nueva Escuela Mexicana que otorga amplia autonomía para que las necesidades formativas se establezcan desde la escuela.

Aunque la autonomía profesional y el rol protagónico de los colectivos escolares (comunidades de aprendizaje) se conciba como un gran logro en la construcción de un sistema educativo contextualizado, pertinente y capaz de convertirse en una posibilidad real para la transformación del estudiantado y sus comunidades, la cierto es que la política de la Nueva Escuela Mexicana requiere de un soporte institucional real que haga realidad la transición, de lo contrario corre el riesgo de convertirse en una propuesta curricular más en el conjunto de cambios que se han implementado históricamente.

En la nueva realidad en que se desenvuelve la educación pública es necesario equilibrar los requerimientos de trabajo individual y colegiado del que precisa la autonomía curricular, para que no sea vista como una libertad disfrazada de mayores requerimientos de trabajo burocrático. La creatividad que puede despertar una propuesta curricular que no estandariza contenidos, estrategias didácticas e instrumentos de evaluación puede convertirse en un mar de incertidumbre cuando no existe una brújula de los expertos en diseño curricular, de los especialistas en didáctica en diferentes disciplinas o de investigadores expertos en elaboración de instrumentos de evaluación. El reto es mediar entre estos dos extremos que en la práctica se enriquecen mutuamente.

La responsabilidad de la SEP como garante de los procesos de profesionalización docente adecuados, pertinentes y de calidad no debe diluirse en el discurso de la autonomía y del respeto a la diversidad sino que debe ofrecer una plataforma de incentivos para que la carrera docente sea atractiva y socialmente respetada. Aún es un reclamo del magisterio cubrir el hueco que dejó el programa de Carrera Magisterial, pues hasta el momento no existe uno similar que ofrezca un horizonte claro de las expectativas salariales que puede tener un docente en servicio, lo que lleve a establecer una ruta adecuada para mejorar su desempeño y preparación académica.

## Referencias

- Amador, J. C. (2009). La profesionalización de los maestros y la alianza por la calidad de la educación. *Revista Legislativa de Estudios Sociales y de Opinión Pública*, 2(4), 9-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3224141>
- Gil, M. (2018). “La mal llamada”: de un proyecto educativo de nación a un programa de instrucción. En J. A. Trujillo y L. Dino (coords.), *Debate legislativo y educación. El artículo tercero a cien años de la Constitución Política de 1917* (pp. 93-104). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://editorial.rediech.org/index.php/editorial/catalog/view/13/20/313>
- Gobierno de México (2013, may. 20). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299465&fecha=20/05/2013#gsc.tab=0)
- Navarrete-Cazales, Z. (2025). Profesionalización docente en México: análisis comparativo entre la reforma del Nuevo Modelo Educativo y la Nueva Escuela Mexicana. *Revista Española de Educación Comparada*, (47), 250-271. <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.44077>
- Presidencia de la República (1992, may. 19). Decreto para la celebración de convenios en el marco del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?cod\\_diario=201041&pagina=3&seccion=0](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?cod_diario=201041&pagina=3&seccion=0)
- Presidencia de la República (2013a, feb. 26). Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_to\\_imagen\\_fs.php?codnota=5288919&fecha=26/02/2013&cod\\_diario=250872](https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5288919&fecha=26/02/2013&cod_diario=250872)
- Presidencia de la República (2013b, sep. 11). Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0)
- Presidencia de la República (2013c, sep. 11). Decreto por el que se expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313842&fecha=11/09/2013#gsc.tab=0)
- Presidencia de la República (2019a, may. 15). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3o., 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5560457&fecha=15/05/2019#gsc.tab=0)

- Presidencia de la República (2019b, sep. 30). Decreto por el que se expide la Ley General de Educación y se abroga la Ley General de la Infraestructura Física Educativa. *Diario Oficial de la Federación*. [https://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0](https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5573858&fecha=30/09/2019#gsc.tab=0)
- Revilla, D. M. (2020). El método de investigación documental. En A. O. Sánchez Huarcaya (coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de maestría en educación* (pp. 7-22). Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Romero, R. (2024). Desaparición de Mejoredu. *Observatorio de Políticas Educativas 2024-2030*. <https://www.iisue.unam.mx/OPE-IISUE/?p=1757>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (1993). *Plan y programas de estudio de educación básica primaria*.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011. Educación Básica*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan\\_de\\_Estudios\\_2011\\_f.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/20177/Plan_de_Estudios_2011_f.pdf)
- SEP (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria*.
- SEP (2024). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Dirección General de Desarrollo Curricular de la Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP (2025). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Educación Básica 2025*. Unidad de Promoción de Equidad y Excelencia Educativa de la Secretaría de Educación Pública. [https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia\\_nal\\_de\\_formacion\\_continua\\_2025.pdf](https://formacioncontinua.sep.gob.mx/storage/recursos/PRIORITARIO/ogEbiT2NIQ-estrategia_nal_de_formacion_continua_2025.pdf)
- Trujillo, J. A. (2015). Las reformas educativas en México: un recuento de las modificaciones constitucionales (1934-2013). En J. A. Trujillo, P. Rubio y J. L. García (coords.), *Desarrollo profesional docente: las competencias en el marco de la reforma educativa* (pp. 77-92). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. [https://ensech.edu.mx/?page\\_id=1434](https://ensech.edu.mx/?page_id=1434)
- Trujillo, J. A. (2023). Precariedad laboral del magisterio de educación básica en México, ¿efectos de la pandemia o consecuencia de las reformas neoliberales? En J. A. Trujillo, J. L. García y L. A. Pérez (coords.), *Desarrollo profesional docente: deserción y rezago educativo después de la pandemia* [col. Textos del Posgrado n. 8] (pp. 205-218). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. [https://ensech.edu.mx/?page\\_id=2215](https://ensech.edu.mx/?page_id=2215)
- Trujillo, J. A. (2024). Las reformas educativas en México. Del neoliberalismo a la Nueva Escuela Mexicana (1992-2022). En J. A. Trujillo, J. L. García y V. H. González (coords.), *Desarrollo profesional docente: Reflexiones en el marco de la reforma curricular en México* [col. Textos del Posgrado n. 9] (pp. 19-36). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. [https://ensech.edu.mx/?page\\_id=2767](https://ensech.edu.mx/?page_id=2767)

Vezub, L. (2010). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco. [http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/El\\_desarrollo\\_prof\\_docente-centrado\\_en\\_la\\_escuela.pdf](http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Assessorament/Educaci%C3%B3%20Primaria/Publicacions/El_desarrollo_prof_docente-centrado_en_la_escuela.pdf)