



## EL INGRESO A LA CARRERA DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA EN MÉXICO: EL TRÁNSITO DE LOS “VIEJOS” ESTATUTOS A LA REFORMA EDUCATIVA (RE) 2013

**Karla Rangel Montalvo**

Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados  
del Instituto Politécnico Nacional

---

Área temática: Política y gestión de la educación.

Línea temática: Marcos legales: el papel de las leyes en el desarrollo de las políticas;  
valor académico, instrumental y político de la política educativa.

Tipo de ponencia: Reporte parcial.

---

### **Resumen:**

El propósito de esta ponencia es analizar el tránsito de la formulación de las opciones de política educativa referentes al ingreso a la carrera docente en educación primaria en México, antes de la Reforma Educativa (RE) 2013 y con la entrada en vigor de esta norma cuya vigencia se está diluyendo a la luz de la gestión actual. Para dar cuenta de ello, se ha elaborado un análisis *de la policy* que alude al estudio de los textos legales encargados de regular el acceso al servicio educativo a partir de tres componentes: requisitos de ingreso, mecanismos de selección y diseño de la gestión. Con el propósito de abordar la transición en el ingreso es que se presenta cómo se realizaba el acceso al servicio educativo previo a la RE 2013 caracterizada por primar la formación normalista, el pase automático y centrada en una gestión bipartita SEP-SNTE. Posteriormente se exponen brevemente algunos de los intentos por modificar el acceso al servicio educativo en la educación primaria desde fines de la década de los 90 hasta los 2000. Para después dar cuenta de las modificaciones acaecidas en el ingreso con la aprobación de la Reforma de 2013, mismas que marcaron una ruptura con los estatutos docentes anteriores en lo referente a la apertura profesional, la instauración de los concursos de oposición y la inclusión de nuevos actores. Finalmente se delinean algunas reflexiones desprendidas del análisis de dicha reforma.

**Palabras claves:** docencia, educación primaria, inserción laboral, política educativa, reforma educativa.

## Introducción

Desde fines de los noventa el discurso político-educativo transitó de una centralidad en la expansión educativa a una orientada hacia la calidad de la educación, lo que trajo consigo el diseño de políticas educativas centradas en alcanzar tal propósito, en las que los docentes tienen un papel crucial.

De acuerdo con laies y De los Santos (2010) y Vaillant (2005) esto significó optar por esquemas de carrera docente alternativos que sustituyeran a los anteriores desarrollados en la década de los 90 caracterizados, según Morduchowicz (2002) y la OREALC-UNESCO (2013), por estatutos basados en un modelo de carrera burocrático que priorizaba la regulación estatal de las relaciones laborales y estructuraba carreras piramidales verticales con permanencia a largo plazo en el sistema educativo, en las que se premiaba la antigüedad y la acumulación de experiencia laboral y certificaciones. Para en la década de los 2000 dar paso a carreras docentes que asignen el puesto al candidato mejor posicionado, que incorporen movimientos verticales y horizontales de ascenso, y que se sustenten en procesos de formación y evaluación continuos cuyos resultados traen consigo consecuencias directas en la trayectoria profesional. Lo que ha generado discusiones respecto a quién ingresa y permanece en el servicio educativo.

Con base en estos planteamientos surgió la siguiente pregunta de investigación: En México, ¿cómo se dio el tránsito de los estatutos de carrera docente, previos a la Reforma Educativa (RE) 2013 y una vez entrada en vigor esta norma, en lo referente al ingreso de los docentes de educación primaria? Esto con el objetivo de analizar las opciones de política educativa expuestas en los textos legales para el ingreso al servicio educativo en la educación primaria tomando en cuenta tres componentes: requisitos de ingreso, mecanismos de selección y diseño de la gestión.

## Desarrollo

### Referente teórico y metodológico

Según Rizvi y Lingard (2013) el estudio de la educación en materia legislativa se realiza en función del propósito, la posicionalidad teórica y metodológica adoptada por el investigador. Tomando este referente, es que lo aquí presentado se sustenta en un análisis *de* la política que alude al ejercicio académico que problematiza en torno a la búsqueda de explicaciones epistemológicas, para ello se retomó el vocablo de *policy* que refiere a la dimensión técnica de las políticas plasmada en los textos legales (Del Castillo, 2012). Por ende, este análisis apunta al estudio de los decretos o leyes que definen estándares explícitos y orientaciones para el sector educativo (Espinoza, 2009).

Con el propósito de realizar dicho análisis se tomó la noción de carrera docente que la OREALC-UNESCO (2013) conceptualiza como el régimen legal conformado por instrumentos normativos que regulan la trayectoria profesional de los maestros en el sistema educativo. En lo que aquí refiere se tomará como eje el ingreso al servicio educativo, que según Cuenca (2015) corresponde a los procesos y procedimientos por

los cuales un docente inicia su vida laboral regular en el sistema educativo a partir de tres componentes: requisitos de ingreso, que corresponden a los requerimientos estipulados para ingresar al servicio docente; métodos de selección, que son los mecanismos por los cuales se asigna una plaza docente; y diseño de la gestión, que se vincula con las autoridades encargadas de regular el acceso.

Para lograr esto, se elaboró un estudio documental que como señalan Morales (2003) y Muñoz (2011) se caracteriza por ser un proceso formal de recolección de datos e información que emplea como insumos fuentes primarias y secundarias desde las cuales es posible analizar, interpretar y reflexionar problemáticas.

Con base en esto, el corpus de estudio se integró por dos tipos de fuentes: fuentes primarias, que consistieron en el material documental normativo referente al acceso a la carrera docente en la educación primaria mexicana y algunos acuerdos signados al respecto antes y con la aprobación de la RE 2013, y fuentes secundarias, correspondientes a ensayos e investigaciones que tomaron los contenidos de las fuentes primarias para su interpretación, complemento, corrección o refutación (Hernández, *et al.*, 2010 y Muñoz, 2011), los cuales se encuentran articulados.

### **El ingreso en la carrera docente en México: los “viejos” estatutos previos a la RE 2013**

Previo a 2013, el marco jurídico de la carrera docente para la educación primaria se encontraba sustentado en la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado (LFTSE) y en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la SEP, en el que menciona Arnaut (2013) los maestros de educación básica eran caracterizados principalmente como trabajadores del Estado y en consecuencia como trabajadores de la educación.

En lo referente al ingreso a la carrera docente, el Reglamento de la SEP (1946) planteaba dos tipos de *requisitos de ingreso*: unos de carácter administrativo y otro de carácter formativo, en el que se estipulaba que para poder ingresar al servicio educativo los maestros debían tener los conocimientos necesarios para desempeñar el cargo. Según De Ibarrola (2014), esto enfatizaba el carácter intelectual del trabajo docente al demandar procedimientos precisos de formación y espacios de desempeño laboral y profesional específicos.

Sin embargo, como menciona Arnaut (2010) la formación de los maestros contaba con dos subsistemas: el de formación inicial, que eran maestros que ingresaban a la docencia luego de formarse en las escuelas normales reconocidas, sostenidas y acreditadas por el Estado para tal fin y que en 1984 adquirieron el rango de licenciatura, y el de formación continua, que correspondía a maestros que habían sido formados en diferentes planes de estudio de la Escuela Normal o que habían sido contratados sin la formación requerida en aras de la expansión del sistema educativo, para los cuales se impulsaron y dirigieron programas de formación continua a través del Instituto Federal del Magisterio (IFCM), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y otras Instituciones de Educación Superior (IES) que permitieron a los docentes nivelarse y mejorar sus condiciones laborales.

Por su parte, en los *métodos de selección* se ubicaba el “pase automático” que como señala De Ibarrola (2014) se obtuvo por presiones sindicales en 1960 mediante un decreto en el que el Congreso de la Unión reglamentaba la obligación de la SEP de destinar a los egresados de las escuelas normales federales las plazas que anualmente se fueran creando. Con ello, se establecía una relación prácticamente automática entre el egreso de una normal y el ingreso a una plaza en el sistema educativo. Aunque también había mecanismos no escritos como la contratación circunstancial, la venta o herencia de plazas.

En este proceso de la carrera docente así como en otros, el *diseño de la gestión* fue un proceso centralizado entre la SEP y el SNTE que desde 1943 agrupó a todos los maestros de educación básica de manera obligatoria, manteniendo así la titularidad de las relaciones colectivas nacionales. Y cuya injerencia, destaca Arnaut (2013) abarcó desde asuntos profesionales relacionados con la contratación, asignación de plazas, permisos, cambios y licencias hasta asuntos de política educativa. Configurándose como uno de los actores con mayor injerencia.

Una vez que los maestros ingresaban al servicio educativo, la SEP les expedía un nombramiento para prestar sus servicios en la educación primaria, el cual podía ser: definitivo, interino, por tiempo fijo o por obra determinada. El Reglamento de la SEP (1946) señalaba que solo en el caso de quienes contaban con nombramiento definitivo en una plaza que no fuera de confianza y una vez que transcurrieran seis meses y un día de servicio adquirirían la condición de *trabajadores de base* caracterizados por la inamovilidad en el empleo, lo que garantizaba la estabilidad laboral de los docentes.

En suma, en los “viejos” estatutos de la carrera docente los maestros podían acceder al servicio luego de recibir la formación inicial en alguna Escuela Normal, aunque la legislación era flexible dado que permitía ingresar al servicio a maestros no titulados o sin la formación requerida (Cuenca, 2015), lo que conformó una planta docente heterogénea. En relación con los mecanismos de selección estaban sustentados en la selección libre por parte de la SEP y el SNTE, quienes fijaban los requisitos y contrataban a los maestros para enseñar en las escuelas. De este modo, la incorporación de los docentes en el servicio educativo era permanente, pues la estabilidad laboral estaba asegurada por el Estado, salvo casos específicos vinculados con la moral y la ética de los maestros o por procesos ordinarios de renuncia o jubilación (Cuenca, 2015), lo que da cuenta de un sistema educativo que priorizaba la permanencia en el puesto docente.

### **Los intentos por plantear nuevos mecanismos de acceso en la carrera docente**

Si bien, en lo referente al ingreso a la carrera docente estos estatutos permanecieron casi intocables se pueden rastrear algunos sucesos que intentaron fortalecer los requisitos y mecanismos de selección para los docentes de educación primaria. El primero de ellos lo destaca De Ibarrola (2018) al mencionar que en diferentes entidades se aprobaron gradualmente los exámenes de oposición para el ingreso como parte de las políticas de descentralización de la década de 1990.

Ya en la década de 2000 se rastrean tres antecedentes. El primero de ellos, la firma de Compromiso Social por la Calidad de la Educación (2002), que según Arias y Bazdresch (2003), planteó como uno de sus objetivos incidir en el fortalecimiento de los perfiles docentes e impulsar medidas para que el acceso a este cargo fuera mediante exámenes de ingreso. El segundo en el año 2003, en el que la SEP impulsó la Política Nacional para la Formación y Desarrollo Profesional de los Maestros de Educación Básica en la que propuso el examen de ingreso como el único mecanismo para incorporarse al servicio docente (INEE, 2015). Y el tercero en 2008, donde este proyecto es retomado en la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) en la que se estipuló el concurso nacional público con dictaminación independiente.

Sin embargo, estos intentos no se desarrollaron de manera uniforme en el país por diversas razones: resistencias gremiales, falta de acciones puntuales y aplicación heterogénea de mecanismos.

Posteriormente, con la firma del *Acuerdo de cooperación México-OCDE* (2008-2010) la Organización elaboró recomendaciones a partir de la situación educativa del país, mismas que estuvieron enfocadas a consolidar una profesión docente de calidad, para lo cual sugirió: atraer a los mejores candidatos; establecer un examen de selección nacional; abrir todas las plazas a concurso; establecer un sistema de evaluación docente; crear periodos de inducción y prueba, entre otros (OCDE, 2012). Aunque la OCDE no fue el único actor que influyó de manera externa en la elaboración de la RE 2013, algunas de las orientaciones estratégicas planteadas por este organismo se vieron reflejadas en la Reforma de 2013.

### **La aprobación de la RE 2013: los nuevos requerimientos del Servicio Profesional Docente (SPD) y su ruptura con los estatutos anteriores**

La RE 2013 marcó un hito en la regulación de la carrera docente al incorporar garantías legales para atender lo que la política internacional denomina: incorporar a los mejores docentes en las aulas.

Durante los primeros días de su gestión Enrique Peña Nieto (2012-2018) expuso las líneas que serían el eje rector de su gobierno entre las que se perfilaba la modificación al artículo tercero Constitucional, la constitución del SPD y la participación reconocida del INEE (Gutiérrez, 2014), lo que bajo el lema de “recuperar la rectoría del Estado sobre la educación” rompía con la injerencia del SNTE.

Dichos empeños fueron asentados en el Pacto por México el 2 de diciembre de 2012, firmado por Enrique Peña Nieto y los principales partidos políticos del país: PRI, PAN y PRD, que en el *compromiso 12* planteó: la creación del SPD, el establecimiento de un sistema de concursos que permitiera ocupar las plazas de nueva creación o vacantes y la constitución de reglas para obtener una plaza definitiva y promover el progreso económico de los docentes en función de su evaluación y desempeño (Pacto por México, 2012).

Este compromiso tuvo sustento legal en las reformas a los artículos 3 y 73 Constitucionales aprobadas en febrero de 2013, la Ley General de Educación (LGE) y la creación de dos leyes: la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE) y la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la segunda y la tercera aprobadas en agosto de 2013 y la última en septiembre del mismo año. De acuerdo con

Cuevas y Moreno (2016), su aprobación se dio de manera apresurada y en el marco de un entorno mediático que invisibilizó la participación de los maestros, lo que generó desconfianza en torno a su aprobación y aplicación.

Algunos de los cambios que planteó esta Reforma fueron: el derecho de los educandos a recibir una educación de calidad y la obligación del Estado de proporcionársela; la obligatoriedad de la evaluación; la autonomía del INEE; y la creación del SPD.

En lo que respecta al ingreso en el servicio de educación básica en los *requisitos de ingreso*, el artículo 12 de la LGSPD estipuló que para poder acceder al servicio educativo los docentes debían reunir las cualidades personales y las competencias profesionales que conforme a los perfiles, parámetros e indicadores garantizarían la idoneidad de conocimientos, aptitudes y capacidades correspondientes. Como parte de estos requisitos, el artículo 24 de la LGSPD estableció una regulación abierta en la que el perfil académico debía corresponder con la formación docente pedagógica o áreas afines a la docencia.

El *mecanismo de selección* que se estipuló para acceder al servicio educativo fueron los concursos de oposición, sustentados en el Marco General de Calidad de la Educación (MGCE) e integrado por el conjunto de perfiles, parámetros e indicadores, estos concursos constan de dos exámenes principalmente: el Examen de conocimientos y habilidades de la práctica docente y el Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales, cuyo propósito es garantizar la idoneidad de conocimientos y capacidades para la función docente y al ser concursos públicos pueden participar las personas que cumplan con los requisitos sin demérito de origen, residencia, lugar o formación profesional (LGSPD, art. 24).

Arnaut (2014) apunta que la distribución de las atribuciones es inequitativa, puesto que en el *diseño de la gestión* a las autoridades educativas federales les corresponde organizar el SPD en sus lineamientos, indicadores, perfiles y parámetros así como realizar las autorizaciones de éstos; a las autoridades educativas locales se les delegan atribuciones operativas; mientras que el INEE es el encargado de definir los procesos de evaluación, establecer los criterios para la evaluación del desempeño, expedir los lineamientos a los que han de sujetarse las autoridades educativas de educación básica y las funciones que les corresponden, entre otras (LINEE, art. 28).

A ello se agrega la institucionalización de nuevos actores como el SNTE, los padres de familia y las Organizaciones No Gubernamentales únicamente para participar como observadores de los procesos de evaluación para el ingreso y la promoción (Bensusán y Tapia, 2014).

Toda vez que los sustentantes aprueban idóneamente la evaluación para el ingreso, esto trae consigo un nombramiento: provisional, por tiempo fijo o definitivo (LGSPD, art. 4 fracc. XVIII). Una vez que se incorporan al servicio, los maestros han de participar en un periodo de inducción de dos años ininterrumpidos en el que tendrán el acompañamiento de un tutor designado por las autoridades educativas con el propósito de fortalecer sus conocimientos, capacidades y competencias. Cada año los docentes serán evaluados,

si en el segundo año no obtienen resultados favorables son separados del servicio en caso contrario se les otorga un nombramiento definitivo que deberá ser ratificado mediante la evaluación del desempeño (Flores, 2014).

Así, se encuentra que la RE 2013 marcó varias rupturas con los “viejos” estatutos burocráticos al establecer una carrera docente meritocrática en la cual el ingreso y la permanencia son producto de la capacidad individual que sumadas al espíritu competitivo permiten a los docentes alcanzar los objetivos propuestos y según la cual las variables exógenas como cultura, etnia o clase no deberían influir (Fernández, 2001). Entre estas rupturas se pueden ubicar al menos cuatro: 1) la regulación abierta que permite a egresados de otras IES ingresar al servicio educativo y que como menciona De Ibarrola (2014) irrumpe en el mercado de trabajo en el que históricamente habían participado solo egresados de las escuelas normales; 2) al establecer los concursos de oposición como mecanismo de selección liga el cumplimiento de los puntajes con la idoneidad en la práctica docente (Morduchowicz, 2002); 3) la centralidad de la evaluación en la carrera docente, cuyos resultados tienen repercusiones de alto impacto en la permanencia de los docentes; y 4) se delega al SNTE la función de observador, con lo que tensiona la injerencia que el Sindicato había consolidado.

## Conclusiones

Con base en lo analizado se tiene que la RE 2013 representa un rompimiento con los estatus de carrera docente anteriores, al modificar el artículo tercero Constitucional y añadirle la noción de “calidad” ligándola con el derecho fundamental a la educación. En relación con esto, Cordero y Salmerón (2017 retomando al INEE, 2015) señalan que se le carga una responsabilidad a los maestros como los primeros y más directos responsables del cumplimiento de este derecho y que es a partir de este supuesto que la RE 2013 reglamenta la trayectoria profesional de los maestros, con lo que se estigmatiza la función docente al reconocer que estos profesionales son los culpables y los salvadores de la educación.

Sin embargo, la discusión de la RE no se agota aquí. El hecho de que cualquier egresado universitario formado en un área afín a la docencia pueda ingresar a través de un concurso de oposición como maestro frente a grupo ha sido objeto de múltiples discusiones. Al respecto, Cordero y Salmerón (2017, p. 3) apuntan que esta disposición “da por sentada una suerte de homologación de los perfiles profesionales de maestros normalistas y egresados de licenciaturas en educación o pedagogía”, sin considerar que en el país existen alrededor de 1200 programas de carreras afines a las ciencias de la educación (CEPPE, 2015 retomado por Cordero y Salmerón, 2017) cuyos planes de estudio son variados y tienen un pronunciado alejamiento de la formación práctica, un vacío de experiencias asociadas al ejercicio docente y no cuentan con una preparación específica para los niveles de educación básica.

Por tanto, la aprobación de un examen no es garantía de que los profesionales formados en áreas afines a la docencia tengan la capacidad de realizar la traducción de los saberes disciplinarios en el campo específico

de la intervención: el aula (Cordero y Salmerón, 2017). Así lo señala Coll (2013, p. 47) al afirmar que “Para ser maestro se necesita tener la capacidad de motivar, estimular, inspirar, imaginar y explicar ampliamente procesos completos; entender las dificultades de cada niño, analizar problemas, descubrir el mundo...y eso no se mide con bolitas”.

Cuevas y Moreno (2016) señalan que estas medidas pueden provocar que en algunos años el sistema de educación básica se componga de maestros sin los conocimientos especializados, lo que puede decantar en la aparición de maestros improvisados que aprenderán a enseñar sobre la práctica. ¿Qué nos dice todo esto? ¿Qué pistas debemos seguir? Es un hecho que la planta docente en educación primaria está siendo conformada no solo por maestros formados para ello sino también por otros profesionales, situación que más que estigmatizar es necesario investigar con el propósito de comprender quiénes ingresan a la docencia, de qué instituciones provienen y con qué formación cuentan, así como la manera en que experimentan su ingreso a la docencia en un entorno que para ellos pudiera resultar desconocido, pues contrario a lo que dijo Aurelio Nuño “no cualquiera puede ser maestro”.

## Referencias

- Arias, E. y Bazdresch, M. (2003). México: Compromiso social por la calidad de la educación. *Revista Electrónica Sinéctica*, (22), 72-77. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817932011>
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En Arnaut, A., y Giorguli, S. (Coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 233-270). México, Distrito Federal: El Colegio de México.
- Arnaut, A. (2013). *Los maestros de educación básica en México: Trabajadores y profesionales de la educación*. Notas para el Seminario organizado por el CIDE, BID y el Senado. Recuperado de [http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613\\_presentacion1.pdf](http://www.senado.gob.mx/comisiones/educacion/foros/docs/130613_presentacion1.pdf)
- Arnaut, A. (2014). Lo bueno, lo malo y lo feo del Servicio Profesional Docente. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.) *Reforma educativa ¿Qué estamos transformando?* (pp. 31-46). México: FLACSO México.
- Bensusán, G. y Tapia, L.A. (2014). Los problemas de implementación de la “reforma educativa”. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?* (pp. 109-116). México: FLACSO México.
- Coll, T. (2013). La reforma educativa, el poder del Estado y la evaluación. *El Cotidiano* (179), 43-54. Recuperado de <http://prensaindigena.org/web/pdf/Larefelpoderylaeva.pdf>
- Congreso de la Unión (1963). *Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado, Reglamentaria del Apartado B) del artículo 123 constitucional*. Recuperado de [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lftse/LFTSE\\_orig\\_28dic63\\_ima.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lftse/LFTSE_orig_28dic63_ima.pdf)
- Congreso de la Unión (2013a). *Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco-normativo/1607-marco-normativo>
- Congreso de la Unión (2013b). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/517-reforma-educativa/marco-normativo/1607-marco-normativo>
- Cordero Arroyo, G. y Salmerón Castro, A. M. (2017) El Servicio Profesional Docente y las licenciaturas en ciencias de la educación. Elementos para el análisis. *Revista Iberoamericana de educación superior*, 8 (23), 3-24. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722017000300003&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722017000300003&script=sci_arttext&tlng=en)

- Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina: La acción meritocrática para el desarrollo profesional*. Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002440/244074s.pdf>
- Cuevas, Y. y Moreno, T. (2016). Políticas de evaluación docente de la OCDE: Un acercamiento a la experiencia en la educación básica mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (120), 1-24
- De Ibarrola, M. (2014). El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa. En Del Castillo, G. y Valenti, G. (Coords.). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?* (pp. 71-92). México: FLACSO México.
- De Ibarrola, M. (2018). La evaluación de los profesores de educación básica. Tensiones políticas y oposiciones radicales. En M. de Ibarrola (Coord.). *Temas clave de la evaluación de la educación básica. Diálogos y debates* (pp. 215-250). México: FCE/INEE.
- Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), enero-junio, 637-652. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2810/281022848007.pdf>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de "política", políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8), 1-13. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>
- Fernández, M. (2001). A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático? *Revista Iberoamericana de Educación*, (25), 43-64. Recuperado de <http://rieoei.org/rie25a02.htm>
- Flores, A. (2014). Aspectos fundamentales de la Ley General del Servicio Profesional Docente de 2013 en México. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana* año IX, (17), 174-202. Recuperado de [http://www.iberomx.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7\\_DOSSIER\\_IBEROFORUM\\_NO17.pdf](http://www.iberomx.mx/iberoforum/17/pdf/ESPANOL/7_DOSSIER_IBEROFORUM_NO17.pdf)
- Gobierno Federal (2008). *Alianza por la Calidad de la Educación*. Recuperado de [www.oei.es/pdfs/alianza\\_educacion\\_mexico.pdf](http://www.oei.es/pdfs/alianza_educacion_mexico.pdf)
- Gobierno Federal (2012). *Pacto por México*. Recuperado de <http://pactopormexico.org/PACTO-POR-MEXICO-25.pdf>
- Gutiérrez, S. (2014). De la candidatura a la presidencia: Imágenes y representaciones de Enrique Peña Nieto en la prensa escrita. *Revista DOXA Digital*, 1 (2), 29-53. Recuperado de [http://doxa.uach.mx/assets/2\\_politica\\_8.pdf](http://doxa.uach.mx/assets/2_politica_8.pdf)
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M.P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- laies, G. y De los Santos, A. (2010). Nuevos docentes, nuevas carreras. El debate por la reforma de la carrera profesional en América Latina. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-244231\\_recurso\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-244231_recurso_pdf.pdf)
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/PI/1/240/PII240.pdf>
- Morales, O.A. (2003). *Fundamentos de la investigación documental y la monografía*. México: Departamento de Investigación/ Facultad de Odontología. Recuperado de [http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16490/1/fundamentos\\_investigacion.pdf](http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/16490/1/fundamentos_investigacion.pdf)
- Morduchowicz, A. (2002). *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*. Documento de Trabajo N°23. Santiago de Chile: PREAL
- Muñoz Razo, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación.
- OCDE (2012). *Avances en las reformas de la educación básica en México: Una perspectiva de la OCDE*. OECD Publishing.
- OREALC-UNESCO (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. París, Francia: OREALC/UNESCO Santiago. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>
- Rizvi, F. & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- SEP (1946). *Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública*. Recuperado de <http://www.sncte.org.mx/seccion51/assets/RegCondGralTrab.pdf>
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol de docentes. *Revista PRELAC*, 1, 38-51. Recuperado de <http://denisevaillant.com/articulos/2005/RefEduPRELAC2005.pdf>