



## AFIRMARSE EN EL EXAMEN: APOSTAR A LA FORMACIÓN PROFESIONAL

María de la Luz Jiménez Lozano  
Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Torreón

---

**Área temática:** Evaluación Educativa.

**Línea temática:** Evaluación de directivos.

**Tipo de ponencia:** Reporte final de investigación.

---

**Resumen:** Las regulaciones para la gestión escolar y el Servicio profesional docente configuraron nuevos escenarios para la acción directiva, de supervisión, asesoría y apoyo a la escuela. Las pautas normativas cambiaron radicalmente las condiciones institucionales y laborales; en este contexto, se movilizaron legítimas aspiraciones de algunos profesores, a ocupar posiciones de influencia política y formativa, ofrecidas con cierta garantía de estabilidad. Disposiciones, intereses y capitales culturales construidos en las trayectorias profesionales apostaron al examen para conseguir una supervisión escolar. El reconocimiento del mérito y la idoneidad ligados a los procedimientos selectivos, alinearon cualidades profesionales como condiciones de buenas prácticas y mejora de procesos y resultados en las escuelas. Las exigencias hacia los sujetos invisibilizan las condiciones de contexto, donde el modelo queda acotado a voluntades y compromisos.

¿Quiénes son los supervisores escolares? ¿Cómo expresan, en la reconstrucción de sus trayectorias profesionales, las sensibilidades y disposiciones hacia lo que acontece en las escuelas y a las condiciones que atraviesan los profesores en la dinámica de las evaluaciones? Esta contribución es parte de una investigación concluida financiada por el Fondo Sectorial CONACYT-SEP/SEB, acotada para mostrar experiencias vividas, deseos y reflexiones expresadas por nuevos Supervisores Escolares investidos mediante examen en la primera convocatoria para la promoción. Ellos comparten experiencias que marcaron itinerarios y trayectorias para llegar a ser supervisores, referentes en los que se reconocen o hacia los cuales desean llegar; expresan también, convicciones y valoraciones sobre procesos formativos que nos aproximan a modos de ser, de saber, de pensar su trabajo.

**Palabras claves:** Supervisores escolares, trayectorias profesionales, condiciones de trabajo, evaluación externa y gestión escolar.

## Introducción

En esta investigación consideramos las reformas educativas, como estrategias políticas y pedagógicas (Popkewitz, 1997) que buscan desde el macronivel, la instauración de un nuevo modo de gobernar la educación y la producción de nuevas subjetividades (González, R., L. Rivera y M. Guerra, 2017). Para la transformación de la escuela pública, las últimas reformas han promovido procesos autogestivos e intensificado acciones para la profesionalización del servicio educativo. Las directrices del cambio para el servicio profesional docente trastocaron los modos de actuación y significaciones construidos en la experiencia de los profesores. Se conminó a directivos, profesores y padres a comprometerse con el proyecto de escuela y los resultados del aprendizaje. A los Supervisores escolares se les confirió un lugar central para conseguir la calidad educativa, animar la autonomía de la gestión y la profesionalización docente, comprometiéndolos a fortalecer los acompañamientos y la asesoría pedagógica (SEP, 2010).

Nuestra inquietud se produjo al preguntarnos por las dinámicas generadas con la reforma constitucional y la promulgación de las Leyes secundarias, entre los Supervisores escolares llamados a movilizar la transformación de las escuelas. ¿Quiénes son los Supervisores escolares? ¿Cuáles son las disposiciones hacia estas responsabilidades? ¿Cómo expresan las tomas de posición al respecto? Nos acercamos a los sujetos buscando entender, cómo cada uno se sitúa y defiende modos de ser, de actuar y de pensar sobre su trabajo. Frente al dispositivo que redefine a la Supervisión escolar, pretendíamos reconocer sensibilidades y disposiciones que dan cuenta de la gestión del puesto y de sí mismos. En esta contribución, escrita mientras en las cámaras se discute la derogación de la reforma, comparto narrativas de quienes accedieron siguiendo las nuevas regulaciones, en una experiencia que declaran estratégica en términos personales y profesionales.

### Apuestas en las Trayectorias profesionales

El estudio parte de la consideración de Supervisores como sujetos, actores en la construcción de las realidades escolares de cuyas tramas forman parte. Asumimos que, en los complejos procesos de construcción de proyectos, significados y normas, los supervisores afirman acciones del tipo que Bourdieu (2007) caracteriza como sentido práctico o también sentido del juego; deseos, gustos, estilos, modos de relación corporizados en sus historias de vida y trayectorias profesionales. Los estudios sobre políticas y las propuestas operativas, ha insistido en focalizar la supervisión y dirigir la producción de los agentes que la realizan a través de mecanismos y modelos que pautan modos de concretar la encomienda educativa. En esta investigación, decidimos en cambio, centrarnos en las trayectorias profesionales de quienes le dan vida y en la reconstrucción de la experiencia de los participantes, identificar las relaciones en las que han ido configurando la supervisión y los modos de ser supervisores. Nos propusimos documentar la experiencia (Contreras y Pérez, 2010), reconstruir historias (Bertaux, 2005), identificar relaciones, modos de ser, pensar, sentir y hacer, como constitución de subjetividades en la supervisión escolar.

Los supervisores escolares participan de la construcción de un campo de acción para otros, pero también de Sí mismos en acciones políticas y pedagógicas. Partir de las experiencias vividas y de las convicciones movilizadas en la acción cotidiana, hace visibles las intencionalidades y metas de transformación vinculadas a políticas y programas gubernamentales, así como las valoraciones que los mueven a impulsar iniciativas que les son propias. Los Supervisores escolares en sus trayectorias laborales y profesionales han construido los referentes en los que se reconocen, o hacia los cuales desean llegar. A través de entrevistas en profundidad, logramos narrativas que nos aproximan a modos de ser, de saber, de pensar lo que les acontece.

En la reconstrucción de las trayectorias, hay reivindicaciones sobre la importancia de la supervisión en la transformación de las escuelas que ordenan a la vez la transformación esperada de ellos. Ecos de directrices a modo para producir un nuevo supervisor atraviesan la experiencia y producen sensibilidades y disposiciones salvadoras; en el sentido de movilizar modos y encontrar medios para resolver -en las condiciones de abandono en que se saben-, lo que les es requerido; mientras se juegan el control sobre su trabajo y la producción de quiénes ser.

El acercamiento a los supervisores tuvo como punto de partida el levantamiento de una encuesta a través de cuestionarios de datos personales-profesionales presentada a los 58 Supervisores y los 10 Jefes de Sector del sistema federalizado de educación primaria en la Región Laguna de Coahuila. Con la información recabada realizamos una primera configuración de los perfiles de los supervisores en la Región. Recabamos información general de carácter personal y profesional: edad, tiempo de servicio, formación académica, acceso al campo profesional, referentes temporales del ejercicio profesional; también sobre las condiciones personales e institucionales para la realización de su trabajo: residencia, vías y tiempos de traslados, características de las zonas escolares, número de escuelas, características de las escuelas y dispersión geográfica; además de la situación actual, apoyos materiales y sociales, espacios formativos de los que participa para sí y para los demás profesores adscritos a la zonas escolares, tareas y recursos compartidos en la experiencia. Después realizamos entrevistas colectivas en sesión única con Supervisores de los Sectores 2,3 y 8, que abrieron las vías para entrevistas en profundidad con Jefes de Sector y Supervisores de los Sectores 2, 3,5 y 8. Por las condiciones propias de acceso y la composición del grupo de entrevistados, ampliamos con entrevistas a Supervisoras de los sectores 7 y 10. En esta contribución, las identificamos con claves entre paréntesis junto a los testimonios citados.

En este espacio destaco la experiencia de siete nuevos Supervisores que llegaron por examen de oposición en la primera convocatoria derivada de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Historias que los atraviesan los llevan a asumir la responsabilidad de hacer que el sistema funcione. Llegaron en casi todos los casos, solos, sin apoyo administrativo ni asesores, con mínimas condiciones materiales para la operación. Pese a las limitaciones, ellos animan e impulsan el trabajo de directivos y docentes apelando a la solidaridad y la correspondencia protectora, en reciprocidad. Confían en sus trayectorias y experiencias formativas como posibilitadoras del cambio.

## Cómo deben ser: las cualidades por cultivar

Las cualidades por cultivar demandadas por las reformas educativas se expresaron como recomendaciones, luego como estándares para la acción, el liderazgo y una gestión escolar de excelencia, y más tarde, el referente para quienes concursaron, en Perfil, parámetros e indicadores para la evaluación del servicio profesional docente (SEP, 2015). En un nuevo marco de actuación y responsabilidades, ese nuevo perfil que habrían de cultivar los supervisores especifica cualidades como: contribuir en el desarrollo de programas, participar de trayectos de formación requeridos para el ingreso, permanencia y promoción en el servicio profesional docente, asimismo, coordinar y operar el sistema de asesoría y acompañamiento a las escuelas.

En relación con la escuela y las prácticas pedagógicas, un supervisor que conozca el sentido de su función, los propósitos educativos y las prácticas que propician aprendizajes; un supervisor que impulse el desarrollo profesional del personal docente y la autonomía de gestión de las escuelas; coordine, apoye y da seguimiento al trabajo del personal docente, directivo y de asesoría técnico pedagógica, y establezca el enlace con las autoridades educativas para garantizar el aprendizaje de todos los alumnos. Asimismo, un supervisor que conozca, asuma y promueva los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad (Dimensiones 1, 2 y 4 del PPI).

En relación consigo mismos: un supervisor que se reconoce como profesional que mejora continuamente, dispuesto al estudio y a emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación con fines de aprendizaje, intercambio académico y gestión escolar (Dimensión 3 de PPI). Como agente animador de relaciones entre las escuelas y las comunidades, un supervisor que reconoce la diversidad de los contextos sociales y culturales de las escuelas y promueve las relaciones de colaboración entre ellas, para garantizar el derecho de los alumnos a una educación de calidad (Dimensión 5 de PPI)

Esta supervisión escolar, diseñada para asistir la escuela, estratégica en la transformación hacia el logro de la calidad educativa y el desarrollo profesional de los docentes; fue presentada como generadora de procesos formativos, de evaluación y promotora de la autonomía en los contextos de realización. El modelo mueve sensibilidades y genera horizontes valorados por los supervisores mientras esperan que se cumplan las promesas de condiciones para una supervisión profesional. Situados en contextos en los que todo parece dirigido a sujetar a los docentes, ellos encuentran sus propias vías y recursos para jugar el juego de las distinciones y reconocimientos. Los relatos contruidos, apuntan especialmente a explicitar diálogos y antagonismos en ejercicios de subjetivación: implicaciones y desencantos, compromisos y esperanzas que fortalecen las iniciativas para marcar rumbos en el presente inmediato. Se asumen guías de directivos y docentes en la consecución de los objetivos prescritos, declaran intenciones de movilizar la transformación de prácticas de gestión y pedagógicas, valoran la experiencia en la que fincan una autonomía para decidir sobre las acciones cotidianas. Exaltan en sus trayectorias la autorregulación, la autoformación

y la autodisciplina. Las decisiones median cultural, política y económicamente producciones, acciones y concesiones a fin de producir una representación compatible con las necesidades del sistema y con ellos mismos. Las decisiones implican debatir entre el Yo de la experiencia y el exigido por las nuevas relaciones políticas.

De las responsabilidades administrativas y la dinámica de vigilancia y mandato, se les pide ir hacia las de gestión y pedagógicas; sin embargo, abandonados como se encuentran, viven una intensificación en la que deciden lo urgente y separan lo que pueden delegar en los directores o aplazar sin repercusiones inmediatas. Admiten la centralidad de lo administrativo y se comprometen a buscar tiempos y espacios para lo pedagógico. Buscan superar límites mediante iniciativas en los modos de responder y atender demandas de la administración. La acción productiva de las trayectorias y posiciones ocupadas es valorada en tanto reconocimiento de implicación, compromiso y realización. Los supervisores reconocen con variados matices, su lugar en la operación del sistema. La obligación de instalar el nuevo modelo educativo aparecía recurrentemente en la expresión de lo que hay que cumplir. Para los supervisores, la centralidad de la escuela y los propósitos de impulsar la autonomía de la gestión se caracteriza por la ejecución dirigida y la responsabilidad local de los resultados de la ejecución.

### **Otros modos de ser Supervisores**

Estos supervisores de reciente ingreso, los del examen de oposición, se desplazan entre las convicciones fortalecidas en la experiencia e imágenes que se sobreponen para definir una supervisión estratégica, dirigida a la transformación educativa. Se asumen críticos jugando el juego de los reconocimientos, cuyas apuestas se objetivan en la salvación y posibilidad reivindicadora de su participación en otros juegos, donde las condiciones de existencia acotaron sus opciones electivas. Contra las formas de acceso y promoción precedentes, normalizadas en la experiencia, la participación en el examen les confiere un signo de distinción desde el que se posicionan y expresan sus puntos de vista como reguladores de modos diferentes de ser supervisores.

Excepto el maestro Ricardo, todos pasaron por la Universidad Pedagógica Nacional; fueron ahí a cursar una segunda licenciatura. Las maestras Brenda y Nadia, como los maestros Francisco, Juan Antonio y Manuel, además cursaron ahí una maestría. La antigüedad en el servicio, de Brenda y Nadia es de 16 años; de 21 de Perla y Ricardo, 25 de Francisco y 28 de Juan Antonio y Manuel. Los últimos, comenzaron a trabajar fuera de la región, en zonas remotas, marginadas, de difícil acceso. Enfrentaron las prácticas de negociación que autoridades y sindicato habían establecido para conseguir un lugar en la región; experiencias que los marcan de distintas maneras y los distanciaron en el plano de las relaciones políticas.

Entre los siete, hubo quienes consiguieron tempranamente la doble plaza y quienes la obtuvieron cuando el sindicato promovió las jubilaciones, anticipándose a los cambios para el acceso anunciados por la Alianza por la calidad de la educación. Las jubilaciones masivas de maestros que pretendían obtener algún beneficio ampliaron las oportunidades para quienes se quedaban o recién ingresaban. Así, las complicaciones

enfrentadas en sus primeros trayectos fueron compensadas por la rapidez en los siguientes movimientos. Luego, en cinco de los casos, la asesoría, se constituyó en motivo y fortaleza para decidir por la supervisión y presentar el examen: *En 2011, mi plaza del turno matutino la cubría como asesora del Sector, la plaza del vespertino la cubría como maestra de grupo. En el 2013 conseguí que me librasen también la otra plaza como asesora. Sólo un año completo, porque comenzó la reubicación de los asesores, la orden de que se regresaran a grupo. Según la Ley, si no teníamos la clave correspondiente no podríamos quedarnos* (EMB)

Para ellos, es también la asesoría, el referente en la definición de prioridades. Destaca la preocupación por la formación de los docentes. Por lo que viene, -según lo dicen- por el derecho de los niños, por sí mismos. Los siete, se proponen crear espacios para compartir con directivos y docentes, su propia experiencia, sus saberes, los recursos disponibles desde la estructura. Unos afirmando la productividad de la reforma, otros reconociendo las particularidades de los contextos y las necesidades de que la oferta para los maestros sea pertinente. Estos supervisores promueven y tratan de animar a maestros y directivos a incorporarse a las dinámicas formativas en la escuela, en acompañamiento o en otras instituciones.

Con excepción de Francisco, que alude a la obligación, al compromiso, a los mecanismos para conminar al cumplimiento, y de Juan Antonio, que asume una autoridad reconocida y la aceptación de sus propuestas por parte de los maestros, los demás se mueven con precaución. Desde la cautela de Brenda por la inexperiencia de no haber sido directora, a la sabiduría práctica de Ricardo, quien expresa la necesidad de ir poco a poco en la transformación de las prácticas y las escuelas incluyen el autorresguardo ante la amenaza del poder de facto en cada localidad, el trabajo en la construcción de una base de confianza con los directores y el acercamiento a los maestros en colegialidad. Se saben vulnerables; sin asidero, dice Perla: *no nos abraza la Secretaría, ni nos abraza el sindicato* (EMP). Su fortaleza se funda en la valoración de trayectos ejemplares, en la seguridad de sus competencias profesionales y la convicción de una acción sobre sí mismos como fuente de su propia formación que no para, que buscan, que disfrutan: *Hay en los nuevos Supervisores ciertos rasgos de iniciativa a la autoformación. Me siento cerca, me anima la disposición a seguir preparándonos. Hemos ido discriminando entre lo que se ofrece en el mercado y aquello que realmente nos apoya. Hacerlo juntos es además estimulante, gratificante...* (EMB)

Las condiciones materiales son diferentes para cada uno. Contrastantes entre el potencial de un equipo de trabajo y la "digna", acondicionada y propicia oficina de Francisco (a costo propio), con la desolada sede que lleva a Manuel a realizar en casa apuradas revisiones de la comunicación oficial, recuentos, capturas, envíos de información; o la alternativa que desplaza la intención de comunicación dialógica de Perla con los recursos -de su propiedad- itinerantes en la cajuela del auto, para responder en la distancia, a los recurrentes y sorprendidos llamados de la autoridad. A la de Ricardo ya llegó un asistente administrativo. Todos lo demás siguen solos en su segundo ciclo escolar como supervisores, preparada la disposición del espacio para cuando lleguen los recursos materiales y el equipo administrativo-técnico-pedagógico.

Nadia calculó entre sus opciones electivas concursar para la supervisión. La animó su experiencia en la asesoría, desde la que acompañaba, encaminaba, orientaba a los maestros: *Para el examen, el trabajo de asesoría fue la clave. Leí muchas veces el librito de lo que debe hacer un supervisor. Me ayudó a responder lo normativo, pero en los casos prácticos, la clave fue la experiencia, pensar cómo actuaría como supervisora. Aprendí en la asesoría: llevaba todo lo que la Supervisora promovía y resolvía.* Brenda valora su formación académica y la experiencia en la asesoría. Señala con ironía la clasificación de idónea y el cómo se traza el camino formativo para la supervisión. Estima la oferta formativa por el valor de los encuentros entre pares. Puede aprovechar los recursos ofrecidos para organizar el trabajo, pero enfatiza: *Lo realmente productivo lo construimos en los encuentros cara a cara en el trabajo cotidiano, por eso estoy animando la colegialidad, busco la relación directa con los profesores, acompañamientos no violentos, que trastocuen la idea tradicional de ser supervisor trasmisor de órdenes. Quiero aprender a ser supervisora de otro modo.*

Una es la reforma en el discurso oficial, pero *la reforma de nosotros la empezamos nosotros*, dice Juan Antonio, refiriéndose a la necesidad de actuación desde los maestros, como una cuestión de supervivencia en la condición de trabajadores: *Lo que tenemos son promesas incumplidas de la Secretaría. Hay demasiadas exigencias para los maestros, muchas reglas, pero nadie obliga al patrón a cumplir lo propio. Lo que hacemos es por compromiso con los niños y las comunidades. Entender ese compromiso es donde empieza nuestra reforma (EPJA). Manuel dice que esperar el proyecto de gobierno no es correcto, ni sabio, ni bueno. Cambiar afecta intereses personales, por eso es preciso un liderazgo concertado de manera profesional y conformar un equipo de trabajo responsable: hay que ir con tacto, con demasiado tacto, nos enfrentamos a vicios que nosotros mismos generamos (EPM).*

Ricardo afirma que estar solo al inicio de su carrera lo ayudó a madurar personal y profesionalmente. Los saberes de la experiencia, *aunque no están considerados en la valoración de la idoneidad (EMR)*, dan soporte a sus relaciones con maestros, escuelas, padres de familia y autoridades en el trabajo que inicia como supervisor. Expresa una relación empática con los maestros multigrado refiriendo su experiencia y disfruta dirigir con ellos el consejo técnico. *Desde mi punto de vista, el Consejo Técnico es el vínculo con lo pedagógico, como potencial espacio para la construcción colectiva. Intento formar equipo con los directores, ofrecerles la confianza para concretar estrategias propias, y apoyo para que cada uno reflexione y reconozca de qué es capaz y qué necesita; en lugar de cargarles todas las cruces, pues no se lo merecen. La reforma vino por las plazas de los maestros, pero lo pedagógico no lo resuelve. Está muerta. (EPR).*

Con o sin examen los maestros tienen mucho que aprender, según Perla y Francisco. Sus afanes en lo pedagógico los llevan a concretar propuestas diversas, buscando conmovir a los maestros. Sutilmente, Perla introduce en la reunión de CTE, *la pregunta por las áreas que necesitan fortalecer, cuya respuesta "por ahora no se requiere asesoría"* la descorazona eventualmente, pero no la desanima. Francisco, en cambio, instrumenta su plan de observaciones en el aula y a través de la asesora señala limitaciones, omisiones, debilidades, que será necesario remediar. Por invitación o recomendación, acudirán al Taller

correspondiente. Es preciso mantener los estándares cuando se busca el éxito (EPF). Perla y Francisco llevan tiempo participando en la formación continua de maestros, vinculados primero al Instituto Estatal de capacitación y actualización del magisterio (IECAM), los Centros de maestros (CM) y en los últimos tiempos, con el Instituto de Desarrollo Docente, Investigación y Evaluación (IDDDIE) en el que se concentra la oferta oficial de formación continua de maestros en Coahuila.

Aunque proclaman la prioridad de la tarea pedagógica y el compromiso con los acompañamientos, el tiempo para desplazarse y permanecer en las escuelas no sólo es reducido, sino impredecible: *El mayor problema es que la organización va en las vísperas en lo que corresponde a trámites, llenado de formatos, reportes, informes, convocatorias, papelería de los diversos programas. Se nos multiplican las tareas vinculadas a las 18 responsabilidades del supervisor que la cartilla y los estándares demandan* (EPF). Todos refieren las ataduras a la multiplicidad de tareas y requerimientos administrativos que saturan sus días.

Entre la rigurosidad de la ley vehiculizada en los discursos y la discrecionalidad de decisiones de facto sobre sus destinos, se protegen entre sí. En una red conformada inicialmente para el intercambio de información acerca del ingreso, gestado en el reclamo de los derechos de la prelación, esta red va tornándose soporte colectivo ante los riesgos individuales, espacio formativo, promotoría de la reforma, fortaleza en la expresión de modos de ser supervisores. Primero por razones prácticas e intereses precautorios, y cada vez más expresión identitaria, los énfasis en estas narrativas destacan la experiencia inmediata, giran en torno a los retos que enfrentan, las maneras en que cada uno decide ser supervisor/a y se acerca a la supervisión.

### **Subjetividades en construcción**

En sintonía con los planteamientos de la nueva gestión escolar, inducida por los organismos internacionales, se coloca a la supervisión escolar, como agencia y mecanismo para mejorar el funcionamiento de las escuelas del sistema público y animar la profesionalización de docentes y directivos, en el lugar y en la realización de su trabajo. Las directrices gubernamentales enfatizan la necesidad de establecer claramente funciones, atribuciones y responsabilidades en relación con las escuelas, como guías de la acción intencionada hacia la transformación escolar y la constitución profesional de los maestros. Para los supervisores escolares se induce la reconfiguración, en términos de un nuevo modelo dinámico, de relaciones radiantes que soporten la construcción de espacios para la colaboración y fortalezcan la colegialidad como medio de formación profesional. Se insiste en la transición hacia comunidades de aprendizaje comprometidas con la autonomía de la gestión, corresponsabilidad, transparencia y rendición de cuentas.

En sus narrativas, los Supervisores escolares trazan recorridos y relaciones, expresan puntos de vista sobre sus desplazamientos y los medios para llegar; reivindicar sus fortalezas y dan cuenta de tramas que posibilitaron llegar. Las prácticas referidas exigen la comprensión de esas tramas, desde donde establecen como destino, determinación o elección, particulares modos de responder y actuar respecto de otros y de

sí mismos. Los supervisores declaran compromisos que van expresándose en la distinción de los límites que las condiciones les imponen y las sensibilidades para estar y actuar desde un lugar y con sus propios medios. En una pauta común, los supervisores se reconocen en abandono. Cuestionaron posibilidades y límites; refirieron la multiplicidad de las tareas y la complejidad de las realidades a las que llegan. Dispuestos a cumplir, inducen las encomiendas modificándolas apenas en su apariencia inmediata. En los contrastes discurso-realidad, el abandono se vuelve una expresión violenta. Abandonados a sus propios medios y disposiciones, y en abandono de Sí desplazándose con la referencia de los guiones, instrumentos e indicadores que les dicen en quienes han de convertirse. El referente obligado de la idoneidad es matizado con la experiencia de sus trayectorias formativas, convencidos de la formación profesional en las rutas del cambio. Ellos hicieron de la formación la vía para fortalecer su trabajo e impulsar las rutas profesionales y ahora pretenden compartir responsabilidades y metas entre sí y con los maestros en sus circunscripciones.

## Referencias

- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ed. Bellaterra.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Contreras D., J. & Pérez de Lara, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- González, R., Rivera, L. & Guerra, M. (2017). *Anatomía política de la Reforma Educativa*. México: UPN. Col. Horizontes Educativos.
- Popkewitz, Th. (1997). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata.
- SEP (2010). *Un modelo de gestión para la supervisión escolar*. Programa Escuelas de Calidad. Recuperado de <https://slideplayer.es/slide/3440331/>
- SEP, (2015). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y supervisión de Educación Básica*. México. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil\\_para\\_metros\\_e\\_indicadores\\_para\\_personal\\_con\\_funciones\\_de\\_direccio\\_n\\_y\\_de\\_supervisio\\_n\\_\\_EB\\_pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/264260/Perfil_para_metros_e_indicadores_para_personal_con_funciones_de_direccio_n_y_de_supervisio_n__EB_pdf)