Fortalecimiento Supervisivo

Intervención estratégica y territorial en clave formativa

Ministerio de Educación

Gobierno del Chubut

Autoridades Provinciales

Gobernador
Lic. Ignacio Agustín Torres

Vicegobernador
Dr Gustavo Menna

Ministro de Educación
Prof. Jose Luis Punta

Subsecretaria de Instituciones Educativas
Prof. Adriana Di Sarli

Dirección General de Educación Inicial
Prof. Karina Bórquez

Direccion General de Educación Primaria
A/c Prof. Karina Pugh

Dirección General de Educación Secundaria
Prof. Marcela Blanck

Dirección General de Educación Superior
Prof. Waldemar Gómez

Dirección General de Educación Especial
Prof. Myrian Villarreal

Dirección General de Educación Privada
Prof. Fabian Maccaglia

Equipo docente responsable

Elaboración y Dirección general:	Dra. Sandra Sánchez Mg. Néstor Zorzoli
Coordinación Pedagógica:	Prof. M. Laura Tóffoli
Referente de Procesamiento de Datos	Prof. Liliana Arzuaga
Referente de Comunicación y Medios:	Lic. Karen Poch
Equipo de tutores docentes:	Prof. Silvia Garcia Prof. Cora Osca Prof. Sonia Palacios

Palabras del Gobernador (Lic. Ignacio Torres)

Cuando asumimos, Chubut atravesaba la peor crisis educativa de su historia. Durante demasiados años se había naturalizado que los chicos perdieran días de clases, que las escuelas no contaran con las condiciones mínimas para funcionar, que los docentes vieran desjerarquizada su tarea y que el futuro de miles de estudiantes de toda la provincia estuviera condicionado por el lugar donde habían nacido.

No podíamos resignarnos a eso, porque no hay desarrollo posible ni una provincia verdaderamente federal si un chico de la Meseta, de la Cordillera, de la costa o del cualquier pueblo del interior de Chubut no tiene las mismas oportunidades para aprender, crecer y proyectar su futuro que uno que vive en una gran ciudad.

Por eso, desde el primer día, tomamos una decisión: hacer de la educación nuestra prioridad. No una consigna ni una promesa de campaña, sino una verdadera política de Estado. Por eso, recuperar la educación exigía ordenar, planificar, invertir, tener objetivos claros y convocar a toda la sociedad a poner a los chicos por encima de cualquier diferencia política o partidaria.

Así nació Juntos por la Educación: un acuerdo amplio que reunió a docentes, familias, gremios, municipios, empresas, universidades, organizaciones de la comunidad y al Estado provincial detrás de un mismo objetivo. Dejar atrás la desidia, la improvisación y las divisiones internas para recuperar algo elemental: que las escuelas funcionen, que haya clases y que las aulas vuelvan a estar llenas.

El primer desafío fue recuperar la continuidad escolar. En 2023, nuestros estudiantes habían tenido apenas un ciclo lectivo completo en los últimos cinco años. Esa realidad era imposible de aceptar: con trabajo, diálogo y decisiones que muchas veces no fueron sencillas, logramos revertir esa tendencia y encaminar a Chubut hacia ciclos lectivos completos, con 190 días de clases como horizonte. Porque detrás de cada día recuperado hay una oportunidad más para enseñar, aprender, compartir y construir futuro.

También entendimos que no había forma de reconstruir el sistema sin jerarquizar a quienes sostienen la escuela todos los días. Impulsamos la Ley de Profesionalidad Docente, creamos el Incentivo Provincial Docente cuando Nación eliminó el FONID, sostuvimos las instancias paritarias y avanzamos en una recomposición salarial responsable, que permitiera sostener los sueldos frente a la inflación, sabiendo que la educación también es volver a reconocer a nuestros maestros y profesores como lo que son: protagonistas indispensables de cualquier transformación profunda.

Además, después de más de dos décadas sin concursos de titularización en el Nivel Secundario, volvimos a impulsarlos: no se trata solamente de ordenar una carrera docente,

sino de dar estabilidad, previsibilidad y sentido de pertenencia a quienes eligen enseñar. Porque escuelas se fortalecen cuando sus equipos pueden proyectar, construir continuidad pedagógica y comprometerse con la comunidad de la que forman parte.

Al mismo tiempo, pusimos en marcha el Plan Provincial Integral de Alfabetización Chubut Aprende 2024-2027, el más ambicioso de nuestra historia. Y lo hicimos porque no hay derecho más básico que aprender a leer, escribir, comprender y razonar.

Los resultados iniciales muestran que el esfuerzo colectivo da frutos: Chubut mejoró de manera significativa en comprensión lectora y comenzó a salir del fondo de los rankings nacionales. Pero no nos conformamos con eso. Queremos que cada chico pueda comprender un texto, expresar una idea, resolver un problema y tener las herramientas necesarias para defenderse de cualquier injusticia en la vida.

Hubo además una decisión que expresa con claridad qué entendemos por igualdad de oportunidades: que ningún chico quede aislado del mundo, o imposibilitado de formarse en las nuevas tecnologías por el lugar donde nació. En ese sentido, Conectar Futuro fue una política de integración territorial y educativa que llegó para saldar una deuda histórica con nuestra ruralidad, nuestra Meseta y con cada comunidad del interior de la provincia que durante años quedó relegada.

Cuando asumimos, había escuelas sin conectividad y estudiantes que, por vivir lejos de un centro urbano, tenían menos posibilidades de acceder al conocimiento, a la formación y a las herramientas del siglo XXI. Hoy, Conectar Futuro alcanzó a 185 establecimientos educativos, 39.577 estudiantes y 65 localidades, a partir de un trabajo conjunto entre la Provincia, la Fundación Banco del Chubut y el sector privado. Y lo más importante: todas las escuelas de Chubut cuentan con acceso a internet.

Porque Conectar Futuro es mucho más que instalar antenas. Es igualar hacia arriba. Es que un alumno de Paso de Indios, Ranquil Huao, Gan Gan o cualquier paraje de nuestra provincia pueda conectarse, estudiar a distancia, investigar, acceder a contenidos y proyectar su futuro con las mismas herramientas que tiene un chico de una gran ciudad. Es demostrar que no hay pueblos demasiado chicos cuando se trata de garantizar derechos y construir una provincia integrada, moderna y con más oportunidades. Es, sobre todo, entender que son justamente esos pueblos chicos los que hacen grande a nuestra provincia.

Esa conectividad es también la base de una educación que debe preparar a nuestros jóvenes para el mundo que ya les toca habitar. Por eso sancionamos una ley pionera para incorporar de manera gradual y obligatoria la educación financiera, la programación, la robótica y la inteligencia artificial en las escuelas de gestión estatal y privada. No hablamos de un futuro lejano: hablamos de herramientas que nuestros chicos necesitan hoy para desarrollarse, trabajar, emprender y elegir libremente su propio camino.

Esa decisión se tradujo en hechos: capacitamos docentes a través de programas como

Mi Primer Robot, incorporamos tecnología educativa, ampliamos las salas tecnológicas y avanzamos con nuevos dispositivos para que la innovación no sea un privilegio de unos pocos. La educación financiera, la programación, la robótica y la inteligencia artificial no reemplazan a la escuela: la fortalecen y la ponen a la altura de los desafíos de nuestro tiempo.

En el Nivel Secundario dimos un paso más con el programa + Oportunidades, para actualizar contenidos, fortalecer las trayectorias, acompañar los proyectos de vida y acercar la escuela al mundo del trabajo, la producción, la tecnología y los estudios superiores. Porque desde el primer día dejamos bien en claro que queremos que nuestros jóvenes terminen la secundaria con más herramientas, más autonomía y más posibilidades de elegir su destino sin tener que irse de Chubut para encontrarlas.

Nada de esto tendría sentido si quedara reducido a leyes, programas o anuncios. La transformación educativa se juega todos los días, en cada aula, en cada equipo directivo y en cada escuela de nuestra provincia. Por eso este Programa Integral de Fortalecimiento Supervisivo tiene un valor tan profundo.

Fortalecer a quienes supervisan no es sumar una tarea administrativa ni profundizar una lógica de control. Es reconocer que la supervisión cumple un rol estratégico: acompaña a los equipos directivos, ayuda a leer cada realidad territorial, transforma datos en decisiones y convierte las políticas educativas en mejoras concretas para los estudiantes.

Esta publicación recoge ese camino: da cuenta de una comunidad educativa que se animó a revisar sus prácticas, a construir herramientas comunes y a poner la enseñanza en el centro. Muestra que la educación no mejora por decreto ni por una decisión individual: mejora cuando hay planificación, formación, escucha, responsabilidad y una convicción compartida de que nuestros chicos merecen mucho más.

Todavía queda mucho por hacer. Pero hoy Chubut volvió a discutir educación mirando hacia adelante. Y ese cambio, que parecía imposible hace apenas unos años, nos obliga a no retroceder nunca más.

Porque recuperar la educación es recuperar la esperanza de toda una generación. Y esa es, sin dudas, la tarea más importante que tenemos por delante.

Palabras de la Subsecretaria de Instituciones Educativas (Prof. Adriana Di Sarli)

Chubut una provincia muy extensa, la tercera más extensa del país, desigualmente poblada, con 2,4 habitantes por km2, pero sobre todo un territorio diverso en todos sus aspectos desde el relieve, el clima, la historia , sus habitantes, su cultura ….

Sin duda una provincia hermosa en el más amplio sentido de la palabra. El mar, la cordillera, la meseta, los lagos y ríos , los bosques y la estepa son un escenario imposible de ignorar, recorrerla y conocerla es una experiencia única y que despierta en quien la vive un profundo amor por ella y su gente.

En ese territorio profundamente diverso tomar decisiones de política educativa resulta un desafío enorme que solo puede convertirse en acciones a partir de una decisión política que trasciende el discurso para convertirse en hechos concretos.

El gobierno del Lic. Ignacio Torres bajo el lema JUNTOS POR LA EDUCACIÓN logró que más allá de las intenciones todos los chubutenses entendiéramos que la educación era lo más importante para todos si queríamos un futuro mejor y a partir de esta férrea decisión sostenida en el tiempo se pudo avanzar en un Proyecto de Política Educativa que tiene como principal objetivo lograr la mejor calidad educativa para todos los estudiantes chubutenses.

Proponerse mejoras en el ámbito de la educación es un objetivo que requiere esfuerzo, múltiples acciones, sostenimiento en el tiempo y compromiso de todos los actores involucrados.

Lograr ese compromiso no es fácil en una situación inicial de desánimo y desconfianza por un sistema educativo que durante años no había estado para atender sus necesidades ni dar respuesta a las demandas de una sociedad que cambia cada día con mayor velocidad.

Así tuvimos que encontrar formas de atender las necesidades con impacto en lo universal sin renunciar a que la diversidad nos enseñara formas nuevas de seguir avanzando.

El sistema educativo tiene equipos de gestión, que son aquellos que permanecen y sostienen más allá de los vaivenes políticos , y creímos firmemente en que ahí estaban quienes podían analizar la situación de cada comunidad y proponer acciones que llevaran a cambios reales en la escuela y en el aula.

Así Supervisores y Directores de todos los niveles obligatorios del sistema iniciaron un camino que impactó en forma directa en la Escuela no como generalidad sino en cada escuela como individualidad, pero también se constituyeron en equipos que empezaron a

entender a su región educativa y también a la provincia como territorio que contiene a todos.

Los Supervisores pudieron avanzar recuperando su rol pedagógico , convirtiéndose en enseñantes que acompañan, aportan ideas y sostienen a los Equipos Directivos, su conocimiento de las escuelas es fundamental para poder establecer nuevas prácticas y consolidar equipos de enseñanza que ejerzan los liderazgos necesario para la mejora que requieren hoy las instituciones educativas.

Para cerrar este texto no puedo dejar de agradecer al Sr Gobernador Lic. Ignacio Torres quien se compromete cada día con la educación , al líder de este equipo el Ministro de Educación Prof. José Luis Punta sin su gestión y apoyo avanzar no hubiera sido posible , a todo el Equipo de la Subsecretaria de Instituciones Educativas quienes asumieron el desafío y a pesar de que no siempre es fácil siguen allí dándolo todo , a la Dra. Sandra Sánchez y al Mgter Néstor Zorzoli que aceptaron diseñar y llevar adelante este desafío y nos siguen acompañando con su experiencia y compromiso.

Pero sobre todo gracias a los Supervisores y Directores de los niveles obligatorios y las modalidades de la Provincia sin ellos, que entendieron el valioso rol pedagógico que tienen en el sistema, que posibilita el cambio y la mejora, y junto a todos nuestros valiosos docentes que día a día llegan a las aulas y ejercen su profesión con pasión y compromiso, nada de esto hubiera sido posible.

Este desafío recién empieza, comenzamos a ver y medir una mejora real en la gestión de la escuela y en la práctica en el aula. Los cambios alcanzados representan las bases sólidas para seguir construyendo una educación de calidad para todos los estudiantes de nuestra provincia.

Índice

Introducción 10

Marco Teórico Inicial 12

Punto de partida: estudio exploratorio en clave supervisiva 15

a. Jornada inicial de coordinación con el Equipo Central de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut. 17

b. Jornadas intensivas de trabajo presenciales en territorio con Supervisores Técnicos Escolares de todos los Niveles y Modalidades. 18

c. Análisis y resultados sobre relevamiento territorial. 19

d. Análisis de fortalezas, desafíos y barreras territoriales en torno a la gestión de la tarea supervisiva. 32

e. Fortalecimiento de cuadros de gestión del Equipo Central. 39

f. Encuentros virtuales sincrónicos de capacitación con los supervisores. 39

g. Construcción, socialización y operacionalización de insumos de trabajo para la tarea supervisiva. 41

h. Construcción de insumos de acompañamiento en la implementación del ítem g. 41

Primeras intervenciones territoriales 42

Acompañamiento tutorial 43

a. Organización e implementación de la forma de comunicación y acompañamiento a los Supervisores Técnicos Escolares (STE) participantes, por parte de cada tutor regional. 43

b. Implementación del Mapeo Territorial. 44

c. Implementación y seguimiento de agendas de trabajo. Organización de la dimensión temporal. 60

d. Avances organizativos con autoridades de Nivel Central. 70

e. Encuentros virtuales sincrónicos de capacitación con los supervisores. 75

Dispositivos territoriales en zonas educativas 77

a. Dispositivo territorial en zonas educativas. 78

b. Acciones de avance con el Nivel Ministerial. 95

c. Avances y análisis cualitativo respecto de la implementación de la agenda de trabajo. 96

d. Análisis cuantitativo y cualitativo sobre el relevamiento de visitas a las instituciones escolares. 104

e. Encuentros virtuales sincrónicos de capacitación con los supervisores. 114

Construcción del Proyecto Educativo de Supervisión 2026 116

a.- Puesta en práctica de insumos en territorio y avances en la gestión de los cuadros supervisivos. 117

b.- Evaluación del programa 125

c. - Conclusiones y proyecciones. 150

Anexo 154

1.Modelo de encuesta destinada a Supervisores Técnicos Escolares para relevamiento territorial. 155

2.Agenda de trabajo para Supervisores Técnicos Escolares (STE). 157

3.Agenda de trabajo para Supervisores Técnicos Generales y Seccionales (STG y STS). 158

4.Mapeo territorial. 159

5.Recursero de preguntas guía para análisis de Planta Orgánica Funcional de los establecimientos de la Provincia. 160

6.Seguimiento de agendas de STE. 163

7.Análisis por zona de supervisión de mapeos territoriales. 164

8.Documento técnico Circular conjunta 4/2025. 165

9.Resumen cuantitativo de mapeo territorial. 168

10.Resumen cuantitativo de presentación de agendas de trabajo. 169

11.Insumo de relevamiento de intervenciones en escuelas 170

12.Formulario Google con consulta a STE sobre el Programa de Fortalecimiento. 171

Introducción

El presente libro digital compila y sintetiza los avances, reflexiones y producciones alcanzadas durante el desarrollo del Programa Integral de Fortalecimiento Supervisivo: intervención estratégica y territorial en clave formativa, impulsado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, primera etapa del Plan de Sustentabilidad de la gestión educativa territorial implementada en el período 2025-2026.

Esta iniciativa nace del firme compromiso de consolidar una política educativa provincial centrada en la mejora continua de la enseñanza, la revalorización de la función pedagógica y el acompañamiento situado en cada rincón del territorio. Desde esta perspectiva, el programa ha sido concebido bajo el principio de universalidad e integralidad del sistema educativo: una propuesta que alcanza a todos los Niveles y Modalidades, de Gestión Estatal y Privada, integrando las diversas realidades regionales de la provincia.

Y no es una aclaración menor, puesto que el verdadero rasgo distintivo de este programa radica en la cobertura universal y simultánea de los equipos directivos y de supervisión de la provincia. Esta implementación sincrónica resulta indispensable para superar los esquemas tradicionalmente fragmentados (evitando las clásicas capacitaciones por cohorte), garantizando un lenguaje técnico y un marco de actuación unificado en todo el territorio. Así, al posicionar a los cargos de gestión intermedia e institucional no como meros ejecutores administrativos, sino como asesores pedagógicos clave, el proceso se adapta específicamente a la realidad educativa chubutense para asegurar que cualquier política pública orientada a la mejora se sostenga de manera sólida e integral.

En este marco, la propuesta pone en el centro la construcción y puesta en valor del oficio de la intervención. Lejos de concebir la supervisión como un mero acto administrativo o de control punitivo, se asume la intervención como un saber profesional especializado, reflexivo y situado. Este oficio se despliega en el territorio a partir del asesoramiento pedagógico, la lectura crítica de los datos e indicadores, la escucha atenta de los contextos y la capacidad de construir acuerdos para la toma de decisiones fundadas. Redefinir la intervención supervisiva implica posicionar a los supervisores como auténticos "enseñantes de la gestión", capaces de construir modos de hacer y de mirar la escuela.

Asimismo, este trayecto persigue un propósito fundamental de continuidad e institucionalización de prácticas de gestión proactivas. Se busca trascender la lógica de la urgencia y las respuestas meramente reactivas ante el conflicto, para dar paso a esquemas de trabajo sostenidos en el tiempo, planificados y sustentados en marcos normativos e institucionales sólidos. Institucionalizar estas buenas prácticas —tales como la agenda de gestión, los dispositivos de seguimiento, el mapeo territorial y las secuencias de asesoramiento— garantiza que los procesos de transformación pedagógica no dependan

de voluntades individuales ni de coyunturas aisladas, sino que se enraícen como cultura organizativa en el sistema educativo provincial. Si bien este primer tramo formativo sitúa su centro de acción en los Supervisores Técnicos Escolares, Generales y Seccionales, la propuesta trasciende la escala individual del rol. Entendemos a la supervisión como un nexo estratégico fundamental entre la política educativa jurisdiccional y la micropolítica escolar. Por ello, fortalecer la Didáctica de la Gestión en los cuadros supervisivos tiene un propósito claro y expansivo: impactar de manera directa y sustantiva en la tarea de los Equipos Directivos.

Volver a repensar distintos aspectos de la Gestión-Conducción educativa se torna un desafío y una necesidad a la vez. Y dentro de este campo de conocimiento que definimos como Didáctica de la Gestión[1], requiere de distintos andamiajes, revisiones y propuestas de avance a partir de la reconfiguración de los roles jerárquicos en el sistema educativo, para así centrarnos, en esta oportunidad, en las prácticas de supervisión como proceso estratégicamente planificado.

El fortalecimiento de los supervisores dinamiza y potencia el asesoramiento a los equipos de conducción institucional. Un supervisor fortalecido ofrece encuadres sólidos y herramientas operativas que permiten a los directores rediseñar su propia gestión, democratizar los espacios institucionales y centrar su labor cotidiana en lo irrenunciable: la enseñanza y las trayectorias de los estudiantes. Es así que este efecto multiplicador y en cascada pedagógica redunda, inevitablemente, en la construcción de mejores prácticas escolares y áulicas.

Cabe destacar que se continuará en próximas etapas, de manera conjunta con los STE en el fortalecimiento profesional de la totalidad de directivos, para luego generar entre todos los actores estrategias de institucionalización sustentable que permitan el acompañamiento y la actualización, dentro de este marco, a futuros cuadros directivos y supervisivos.

Todo este horizonte cobra sentido a partir de una postura de humildad pedagógica, la cual exige reconocer que la transformación educativa no se impone prescriptivamente, sino que se construye en el diálogo horizontal, la escucha atenta del territorio y la disposición continua a aprender con y de las propias comunidades escolares.

En suma, el recorrido plasmado en estas páginas da cuenta del proceso de evaluación, análisis y producción colectiva llevado a cabo en territorio. Constituye no solo una memoria pedagógica del trabajo realizado junto al equipo central, tutores y supervisores de toda la provincia, sino también una hoja de ruta conceptual y práctica para seguir transformando y jerarquizando la educación en Chubut.

---

[1] Sandra Sanchez y Nestor Zorzoli (2018) Didáctica de la Gestión Conducción. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Marco Teórico Inicial

Si bien el cuerpo de Supervisores Técnicos Escolares (STE) de la Provincia de Chubut posee una formación profesional para el cargo que desempeña, iniciamos el recorrido con algunas conceptualizaciones nodales y posicionamientos teóricos indispensables para aunar criterios de trabajo en territorio.

Reflexiones sobre el rol supervisivo

Como punto de partida, comenzamos resignificando y reposicionando el rol del Supervisor en el entramado del sistema educativo.

El jerárquico en Educación, desde su claro posicionamiento de actor político, es garante irrenunciable en la aplicación y el cumplimiento de lo establecido en las Políticas educativas de cada jurisdicción. Es el agente del estado que, en el territorio, en lo cotidiano, genera condiciones para transformar en acto las prescripciones normativas.

Cuando hablamos de supervisión nos referimos a la posibilidad de intervenir (Supervisores y Directivos) en el proceso de enseñanza para fortalecer aciertos e identificar problemas de modo de plantear hipótesis de trabajo que permitan pensar, con el otro, estrategias de superación de aquellos. Esta idea de supervisión supera la idea de “control” para pasar a una propuesta reflexiva, colaborativa, democratizadora y de enseñanza y aprendizaje recíprocos.

Históricamente la idea de supervisión se ha ligado a un actor externo que desde un posicionamiento de control señalaba algunos aspectos que debían “corregirse”, adecuándose a “lo establecido”. Esta idea ha ido mutando y evolucionando hacia un nuevo campo profesional, con nuevas demandas a quienes ejercen cargos de conducción y, en consecuencia, con la necesidad de adquirir y ejercer nuevas competencias para el ejercicio responsable[2].

Directores y Supervisores desarrollan su función desde una clara perspectiva multidimensional, en la que lo pedagógico, lo político, lo comunicacional, lo organizacional, lo comunitario, lo normativo y lo didáctico se conjugan. Y las prácticas de supervisión desde esas perspectivas nos llevan a la necesaria resignificación de conceptos estructurantes para construir un lenguaje común.

El gran desafío en el actual paradigma educativo es correrse de una postura centrada en la mera aplicabilidad para pasar a la idea de contextualización profesional (de los Supervisores en su gestión areal/territorial y en los Directivos en su gestión institucional)

[2] Sandra Sanchez y Nestor Zorzoli (2020) El Proyecto Educativo de Supervision. Novedades Educativas. Buenos Aires

para generar las condiciones en sus ámbitos de trabajo a partir de análisis situados, superando que las intervenciones sólo se centren en los QUÉ para además co-construir los CÓMO. Y desde allí, acompañar y sostener transversalmente toda línea de política educativa jurisdiccional desde el doble rol de garante de derechos y enseñante/docente.

Entonces podríamos continuar este recorrido repreguntándonos ¿qué hace un supervisor? Y aquí la respuesta desde una perspectiva más amplia que lleva a pensar este rol profesional específico en el sistema educativo como el nexo territorial entre la Macropolítica y la Micropolítica cuya función es gestionar —haciendo y garantizando— que los lineamientos y propósitos se constituyan en hechos efectivos dentro de cada situación particular.

Algunos conceptos estructurantes compartidos

Asesoramiento: Intervención particular que se corresponde a una situación concreta y específica de una práctica del/los sujeto/s supervisado/s, que requiere no sólo de un sólido marco teórico por parte de quien la lleva a cabo, sino también de saberes comunicacionales que permitan al destinatario reflexionar sobre la situación trabajada. Es por ello que tiene valor de transferencia, dado que busca -desde esa reflexión particular- una transformación en las prácticas fortaleciendo la profesionalización con perspectiva de mejora. Siempre debe estar signado por la ética.

Autoridad pedagógica: Decimos que una práctica docente se sustenta en la autoridad pedagógica cuando reúne tres requisitos: saber, saber hacer y saber vincularse. Para el desarrollo de prácticas supervisivas es necesario incorporar (tal vez como parte del saber hacer) el saber intervenir, condición que requiere además de la experticia en el formato seleccionado y su desarrollo, el manejar profesionalmente el sentido de la oportunidad de la intervención.

Co-mirada: El rol docente conlleva esta doble postura de aprender-enseñar. Y con esto lo que es necesario pensar es que la práctica supervisor-supervisado debe constituirse en un encuentro de miradas. La mirada externa, busca desnaturalizar prácticas que se encuentran instaladas y que pueden/deben pensarse, tal vez, desde otro lugar superador. Sin embargo, a menos que se esté vulnerando algún derecho específico y entonces prime el rol de garante, el rol docente del jerárquico implica reconocer que “su” mirada no necesariamente es “la” mirada. Y que, en consecuencia, ese otro con quien trabaja tendrá mucho que aportar. Porque ese otro es quien posee la mirada interna, la mirada del día a día, de quien conoce, seguramente mucho mejor, condiciones y variables que definen procesos y estrategias. Ambas son necesarias, y entonces resulta fundamental el encuentro complementario y reflexivo, encuentro al que denominamos co-mirada.

Confianza: Como plantea en sus escritos L. Cornú para el desarrollo de la democratización y el fortalecimiento de los vínculos -procesos fundamentales para el desarrollo de prácticas de supervisión-, es indispensable el reconocimiento/valoración de la confianza. Confianza en el otro y también en uno mismo. Confianza de los estudiantes en su capacidad de aprender, de los docentes en su capacidad de enseñar, de las familias en su capacidad de acompañar a los estudiantes en estas propuestas y de los Directivos y Supervisores en su capacidad de conducir instituciones y áreas, respectivamente (conjugando los roles de garantes de políticas públicas y de enseñantes).

Conflicto: Un conflicto es una situación que implica un problema, una dificultad y puede suscitar posteriores enfrentamientos, generalmente, entre dos (o más) partes o pueden ser más también, cuyos intereses, valores y pensamientos observan posiciones disímiles. En un conflicto, generalmente, emergen intereses contrapuestos y se reconoce la creencia por parte de cada uno de los involucrados en que no es posible, de manera simultánea o conjunta, lograr esas expectativas divergentes. Ahora bien, el conflicto se presenta dentro de una comunidad de intereses. Es por ello que para que se manifieste debe existir un vínculo.

Debate pedagógico: El debate pedagógico es fundamental como premisa de trabajo y encuentro entre los distintos actores docentes de la institución y el territorio. Debatir implica contrastar argumentos, para desde esa contrastación arribar a acuerdos (o no) pero sí establecer líneas de acción o intervención.

Evaluación integral: Si hablamos de evaluación en relación al PES tiene que ver con este proceso reflexivo de búsqueda de información y su análisis para tomar decisiones. Proceso que tiene como condiciones: ser sistemático, donde ocurra una rigurosa indagación de la realidad, que atienda lo explícito y lo implícito, que configure espacios de participación, y que se guíe por principios de la ética[3].

Humildad pedagógica: La palabra humildad se vincula etimológicamente con “humus” que significa tierra fértil. Para muchos tener humildad implica aceptar las decisiones de los otros, como si se fuera objeto de la manipulación de otros. Nuestra mirada se dirige a reposicionar este concepto asociándolo con el campo de la Pedagogía, porque un educador humilde es rico en cualidades humanas y hace posible con su tarea una cosecha abundante. Lo que más compromete a cualquier docente, independientemente del cargo que ocupe, es lograr el crecimiento del otro.

Indicación: Acción específica que implica el cumplimiento de un aspecto normativo que se ha desatendido y, por esto, si bien no es objeto de debate o discusión dado que debe atenderse y responderse de manera inmediata, esto no implica que no se trabaje, a posteriori, para la reflexión y el aprendizaje. Desde esta perspectiva una indicación no se

[3] Sánchez, S y Zorzoli, N. (2019) Gestión de la Evaluación Integral. Buenos Aires: Novedades Educativas.

limita al control sino que se constituye en una práctica de cuidados. Es necesario considerar que la falta de pertinencia (indicar algo que no está normado) u oportunidad (hacer una indicación en un momento inapropiado, por ejemplo cuando no existe incumplimiento) esta práctica se transforma en una clara manifestación autoritaria.

Intervención supervisiva: Intervenir implica actuar en un proceso, intervenir es "venir entre"… entre lo que está sucediendo y lo que se espera que suceda. Ardoino sostiene que "es un venir entre, un estar siendo, un espacio, una forma de presencia que colabora para que se interrogue lo cotidiano, para que se produzca un conocimiento nuevo sobre lo ya sabido, lo ya visto". Esta intervención no es neutra; sino que se realiza con un propósito determinado, tiene una intencionalidad (política, pedagógica, didáctica, comunicativa, multidimensional). Las intervenciones de directivos y supervisores podemos considerarlas las acciones definidas en sus Proyectos.

PES (Proyecto Educativo de Supervision): Es una herramienta de trabajo institucional (para el Director-Vicedirector) /areal (para el Supervisor) destinada a promover la reflexión de las prácticas (áulicas o institucionales) a través del asesoramiento pedagógico y las prácticas dialógicas, con previsión de acciones y estrategias. La construcción del PES permitirá a directivos y supervisores brindar unidad y coherencia a las acciones. El PES es una forma de planificación que supone trabajar con otros, detectar problemas, decidir, priorizar, prever conflictos, definir hipótesis causales que identifiquen barreras, plantear estrategias de superación y evaluar resultados. Es un proceso dinámico y continuo que se concreta en función de la viabilidad.

Solidaridad pedagógica: La solidaridad pedagógica es una cualidad muy concreta que se practica cuando un educador se compromete con su tarea a partir del ejercicio y fomento de actitudes cooperativas, que brinden apoyo, guía, contención y por supuesto: ENSEÑANZA. En definitiva ser enseñante implica: escuchar, atender, entender y actuar en respuesta, porque no se sostiene la solidaridad pedagógica solo con el afecto y la contención, necesita de propuestas de acción que modifiquen una realidad.

Transposición en la gestión: La Política Educativa define distintos lineamientos y propósitos (dejando de lado otros). Esta definición de política educativa requiere de la tarea profesional de quienes gestionan territorios e instituciones (supervisores y directivos). Y es aquí donde planteamos esa acepción de la Transposición de la gestión. Para poder concretar en los territorios/instituciones cada uno de esos lineamientos, es necesario analizar situacionalmente las realidades y los contextos. Ese análisis, en consecuencia, debe dar lugar a correrse de la aplicabilidad (enunciar/indicar los QUÉ) a trabajar conduciendo equipos en la conformación de las condiciones en esos escenarios educativos, con acciones y estrategias situadas, considerando a los actores educativos que constituyen esa trama, para construir realidades que lleven a esos propósitos (los CÓMO).

Trayectorias entramadas: Avanzar en un análisis desde la complejidad, nos lleva entonces a pensar la idea de trayectorias entramadas entendiendo como tales a los caminos/recorridos que definen el tránsito de un actor educativo en el proceso (desde un análisis individual pero también colectivo/vincular), con sus propios estilos de conocer (y transmitir ese conocimiento), con sus formas particulares de proponer las deconstrucciones/reconstrucciones de ese conocimiento, desde sus maneras de vinculación y comunicación, con sus estilos y miradas. Nos referimos por un lado a la idea del estudiante: con su contexto, con su cultura, con sus modos de aprender, con su cronología de aprendizaje y también al reconocimiento de la diversidad en los otros actores vinculados: la trayectoria del docente, que también tiene distinta formación, distintas concepciones en torno a la enseñanza y sus componentes esenciales, que tiene distintos estilos para vincularse y distintas perspectivas e intereses.

Punto de partida: estudio exploratorio en clave supervisiva

El presente apartado constituye el encuadre inicial del recorrido desarrollado en la provincia de Chubut, concebido como un espacio de indagación activa para leer el territorio antes de estructurar las acciones de acompañamiento pedagógico.

En esta etapa inicial, el objetivo central consistió en trazar una línea de base que permitiera identificar las problematizaciones emergentes, analizar las agendas directivas y mapear las fortalezas y vacíos en la gestión de las escuelas. Este estudio exploratorio funcionó como la lente metodológica y política para situar el "oficio de la intervención": un proceso dinámico donde el equipo supervisivo no solo observa el escenario, sino que construye las condiciones para la enseñanza, el asesoramiento formativo y el fortalecimiento de la autoridad pedagógica en el territorio.

A través de los componentes que se despliegan a continuación, se explicita el entramado diagnóstico y reflexivo que dio sustento al programa, fundamentando las decisiones político-educativas que guiaron cada dispositivo de trabajo y fijaron el horizonte de la labor supervisiva en la provincia, desde una verdadera Planificación Estratégica Situacional.

a. Jornada inicial de coordinación con el Equipo Central de la Subsecretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut.

En el primer mes de labor, en el marco del trabajo territorial con los supervisores de la Provincia de Chubut, se reúnen en la ciudad de Rawson, en sede del Ministerio de Educación de Chubut,la Subsecretaria de Educación Prof. Adriana Di Sarli; los Directores Provinciales de Nivel Inicial, Nivel Primario, Nivel Secundario, Educación Especial y Gestión Privada; los Supervisores Técnicos Generales de Nivel Primario, Inicial y Secundaria y los Supervisores Secretarios Generales de Nivel Inicial, Primario y Secundario, junto a la Lic. Sandra Sánchez y el Mg. Néstor Zorzoli como referentes responsables de la capacitación a supervisores, a fin de retomar y establecer acuerdos en torno a los pasos a seguir en el fortalecimiento de las prácticas territoriales en el marco del Programa referido.

Se comparte con el equipo central la necesidad de:

- Fortalecer la gestión de la comunicación.
- Comenzar a operativizar la dimensión temporal en la gestión.
- Reposicionar el trabajo en equipo en los territorios escolares.

- Acompañar los procesos territoriales con una profunda reflexión sobre las prácticas de la propia estructura ministerial.
- Fortalecer la gestión proactiva de los STR y los STG y secretarios.

b. Jornadas intensivas de trabajo presenciales en territorio con Supervisores Técnicos Escolares de todos los Niveles y Modalidades.

Durante el primer mes de implementación, se desarrolla en territorio el primer encuentro de trabajo presencial con los Supervisores Técnicos Escolares (STE) de la Provincia de Chubut en el marco del "Programa Integral de Fortalecimiento Supervisivo: intervención estratégica y territorial en clave formativa", que tiene como finalidad contribuir al fortalecimiento de los equipos de supervisión de cada territorio educativo, representando una oportunidad para construir un modo de pensar la gestión territorial y escolar.

Este primer encuentro se lleva a cabo en tres sedes provinciales, y en las mismas a su vez se agrupan los participantes de dos regiones por cada una. En la sede de Comodoro Rivadavia, estuvieron presentes los supervisores de las regiones 5 (cabecera Sarmiento) y 6 (cabecera C. Rivadavia), en la sede Trelew los supervisores de las regiones 2 (cabecera Puerto Madryn) y 4 (cabecera Trelew) y en la sede Esquel las regiones1(sede Golondrinas) y 3 (sede Esquel).

En dichos encuentros se abordaron las siguientes temáticas a cargo de los docentes coordinadores del Proyecto:

- Presentación general de la propuesta de trabajo para los próximos 10 meses.
- Marco conceptual desde tres ejes: La Pedagogía del Territorio, la Didáctica de la Gestión y la Planificación estratégica situacional desde la complejidad.
- Diferenciación entre la mirada externa y la mirada interna en la gestión. Construcción de la co-mirada.
- El debate pedagógico como herramienta. La humildad y la solidaridad pedagógica en la supervisión.
- Concepto y aplicación de trayectorias entramadas y su implicancia territorial.
- Las Dimensiones en la Gestión territorial:
  - Dimensión política
  - Dimensión normativa
  - Dimensión administrativa organizacional
  - Dimensión pedagógico-didáctica
  - Dimensión socio-comunitaria
  - Dimensión comunicacional
- La autoridad pedagógica del supervisor. El oficio de la intervención.
- Autoridad supervisiva y transposición en la gestión.

- Rol territorial de nexo entre la macro y la micropolítica.
- El Proyecto Educativo de Supervisión.

	Cantidad de Supervisores Asistentes
Región 5 y 6	39
Región 2 y 4	56
Región 1 y 3	28
Participación total	123

Durante cada jornada intensiva (7 hs de duración) se trabajó alternando la modalidad conferencia/taller.

Entre las propuestas de inicio, y a fin de tener una información sustentable sobre una parte de la realidad territorial, se plantea un relevamiento a modo de **encuesta** considerando como universo a los supervisores destinatarios del programa. El análisis y los resultados de dicho insumo se presentan de manera exhaustiva en el próximo ítem del presente informe.

Otra de las propuestas de trabajo desarrollada durante los talleres se basó en la construcción de una síntesis escrita a partir de una consigna que deberían abordar en pequeños grupos. Así se propuso a los Supervisores que reconocieran **fortalezas, desafíos y barreras** en torno a la gestión de la tarea supervisiva. El análisis completo de dicha tarea se incorpora de manera descriptiva, más adelante en este informe.

c. Análisis y resultados sobre relevamiento territorial.

Durante el primer encuentro presencial, en cada una de las tres sedes, se propuso responder de manera individual una **encuesta** anónima. Se adjunta la misma en el Anexo.

Uno de los propósitos definidos fue el relevamiento de datos profesionales de cada área supervisiva. Algunos datos relevantes a mencionar fueron Nivel/Modalidad al que pertenecía el STE encuestado, zona o región, antigüedad en la función y cantidad de servicios educativos a cargo; a modo de poder realizar luego el análisis y sistematización de datos por cada una de las regiones participantes. Luego, en su desarrollo, estaba

estructurada por una serie de preguntas, algunas de opción múltiple, una dicotómica, de escalas y otras abiertas. Las mismas hacían alusión a algunas problemáticas relevantes de su zona de supervisión, a los insumos, herramientas y estrategias de la gestión supervisiva, a las líneas prioritarias de intervención en territorio, la comunicación y las expectativas respecto de este trayecto formativo.

En función del análisis de este instrumento, resulta pertinente especificar un registro realizado en la práctica territorial. Si bien fue presentado para ser respondido de manera individual, muchos de los STE participantes consultaban con otros colegas buscando más "una respuesta compartida" que el poder brindar información sobre su propia visión de lo consultado. Esto se relaciona estrechamente con una postura sostenida por varios participantes en las tres sedes de los encuentros presenciales, en los que si bien se pondera como fortaleza a valorar el trabajo en equipo, se visualiza a su vez una cierta confusión en la postura del trabajo colectivo entre los STE y un posicionamiento que refleja una clara tendencia a establecer criterios de unanimidad para llevar adelante la gestión. Esta postura se contrapone con la necesidad de desarrollar la tarea de enseñante en el propio territorio, con las particularidades de las instituciones que conforman su área; definiendo con claridad una línea necesaria a fortalecer tendiente a lograr el equilibrio en la planificación de cada uno de los Proyectos Educativos de Supervisión (PES) desde un enfoque colegiado sin resignar la especificidad que propone cada Nivel/Modalidad y los desafíos propios de cada territorio (reconociéndose aquí una tensión que aparece en distintos registros y comentarios y que se trabajará en próximas intervenciones).

Partiendo del encabezamiento, el primer relevamiento cuantitativo que puede observarse en el gráfico 1, la variable analizada ha sido la antigüedad en el cargo supervisivo. Si bien se reconoce alguna variabilidad entre regiones, el dato más significativo en el porcentaje provincial (gráfico 2) es que casi el 70% de los consultados (específicamente el 69,7%) tiene una antigüedad en el cargo menor a 3 años, y un 25,3 % tiene una antigüedad menor al año. A su vez, analizando las respuestas individuales y los comentarios registrados en los encuentros, incluso se presentan casos de supervisores que solo registran un desempeño con apenas "días" en su gestión. De allí se advierte la importancia de la valoración y expectativas, que refieren los participantes respecto de esta propuesta formativa, y que se explicita puntualmente en el último ítem (6) de la encuesta. Así, desde esta perspectiva, resulta además de necesaria en términos de fortalecimiento, sumamente oportuna para la construcción de un perfil supervisivo comprometido en las distintas dimensiones de gestión territorial. Por otra parte, un dato significativo a considerar es que un 11 % de los consultados no brinda respuesta sobre este punto.

Antigüedad en el cargo Supervisivo
Porcentajes por regiones

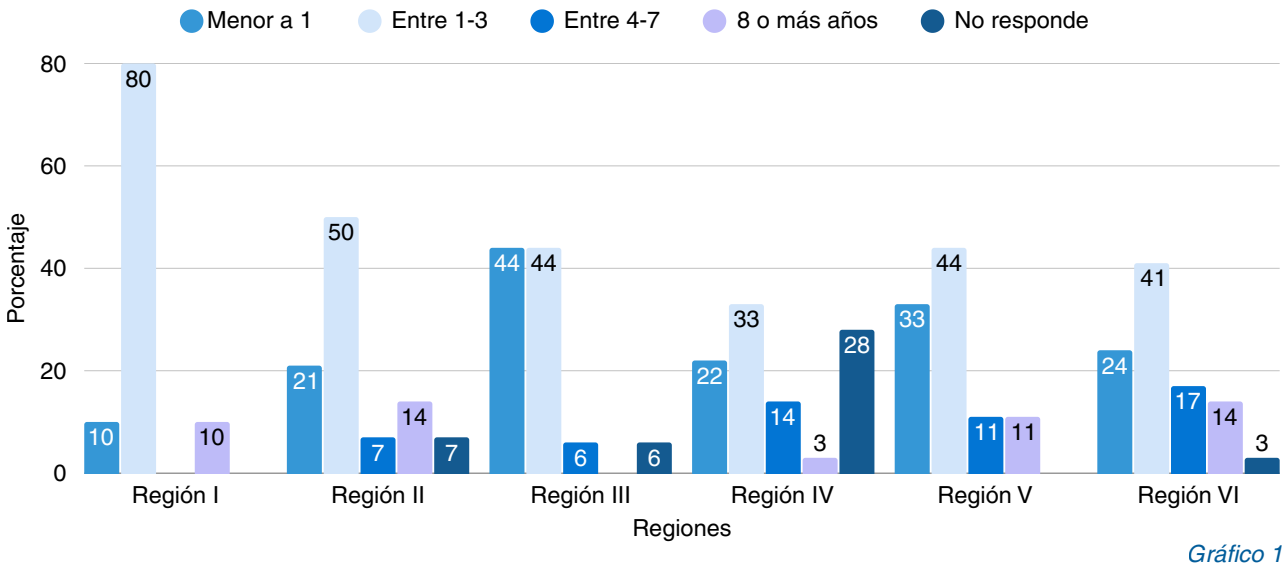


Gráfico 1

Antigüedad en el cargo Supervisivo
Porcentajes provincial

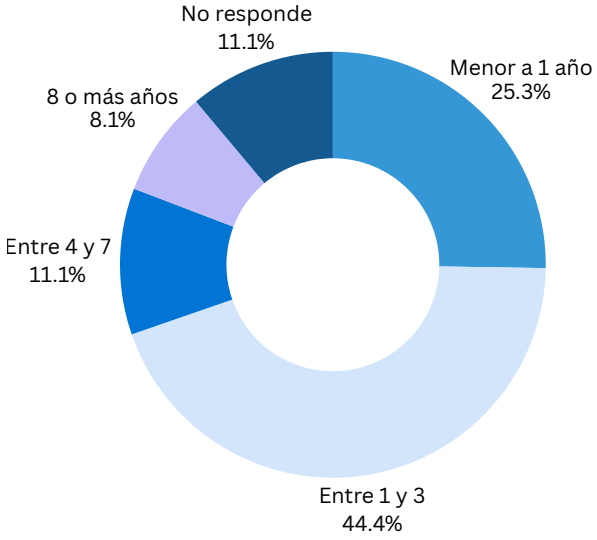
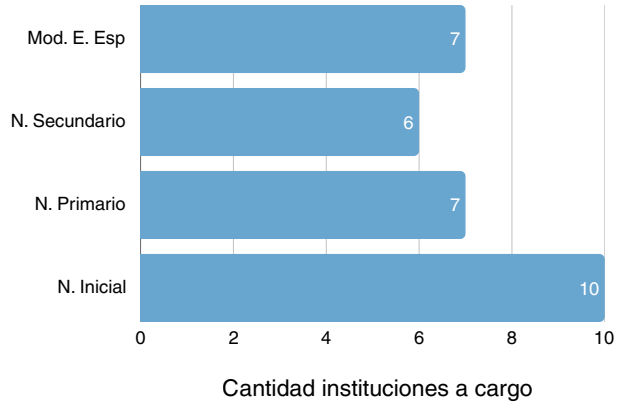


Gráfico 2

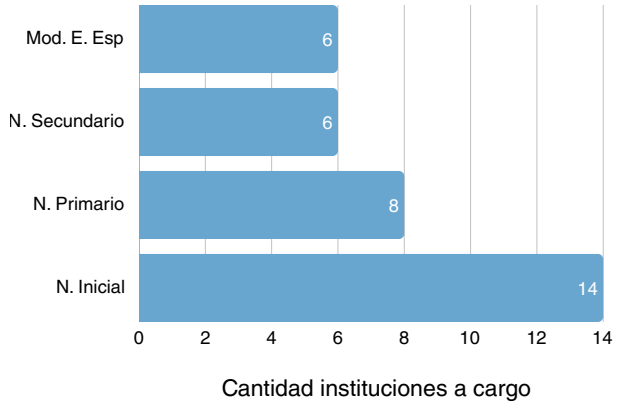
Con respecto a la *cantidad de establecimientos educativos a cargo* de cada supervisor, se evidencia alguna mínima disparidad aunque la cantidad debería ser perfectamente atendible. Esta situación se analizará con mayor profundidad relevando las distancias a las diferentes instituciones desde la sede, datos que se sistematizarán en un próximo informe, en virtud de los mapeos territoriales a relevar.

Como primera aproximación se presenta el siguiente resumen por región, organizadas de acuerdo a su participación, en el que se considera el rango de establecimientos (cantidad máxima) en el área de cada supervisor, por nivel educativo. Para el nivel inicial las cantidades máximas oscilan entre 8 y 14 servicios educativos, en el nivel primario entre 7 y 11, en nivel secundario entre 5 y 10; y para la Modalidad de Educación Especial entre 6 y 9.

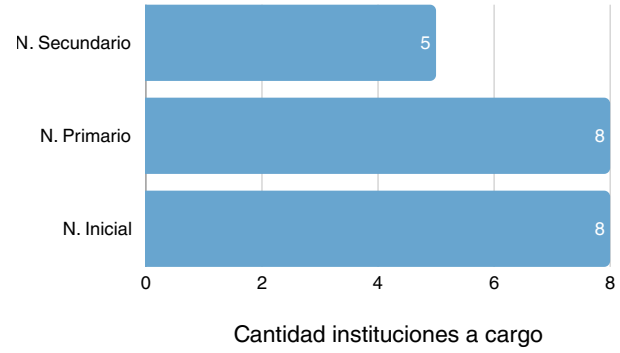
Región I



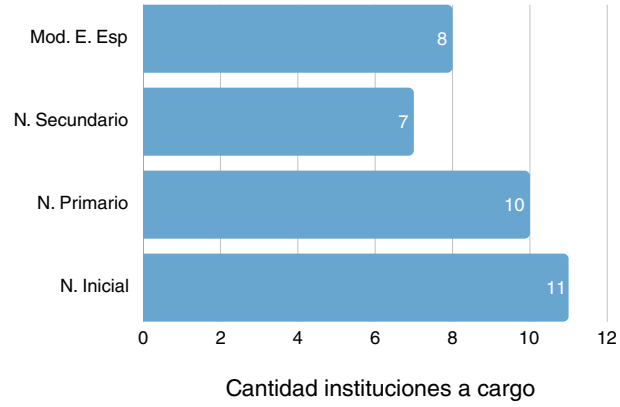
Región III



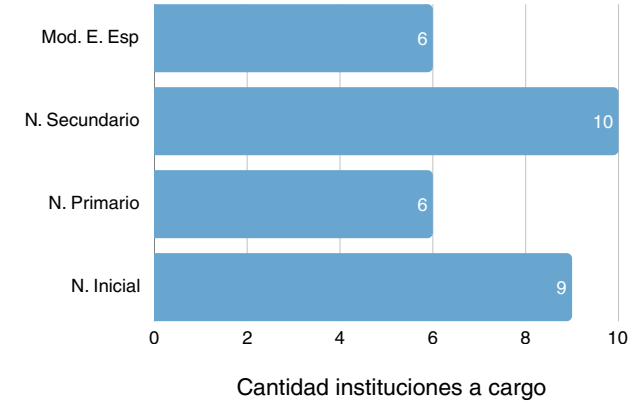
Región II



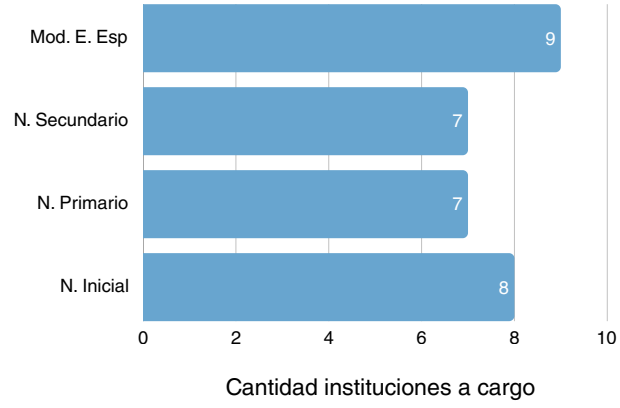
Región IV



Región V



Región VI



Ya avanzando en el desarrollo de la encuesta, consultados sobre las *problemáticas territoriales más relevantes* en su área de supervisión, se les propuso ocho (8) posibilidades (una abierta para ser completada con lo que considerasen pertinente). El objetivo era que seleccionaran 5 de las 8 propuestas, y luego otorgaran a su criterio, un orden de mayor a menor relevancia. Las opciones propuestas fueron las siguientes:

1. Prácticas pedagógicas-didácticas
2. Trabajo en equipo
3. Comunicación
4. Continuidad en las intervenciones supervisivas
5. Organización institucional
6. Conflictos vinculares y convivencia
7. Rol de Directivos
8. Otros.....

Se presentan a continuación los datos obtenidos, discriminados por región educativa y destacando que en cada sede se trabajó con dos (2) regiones de manera simultánea.

Región I



Región II



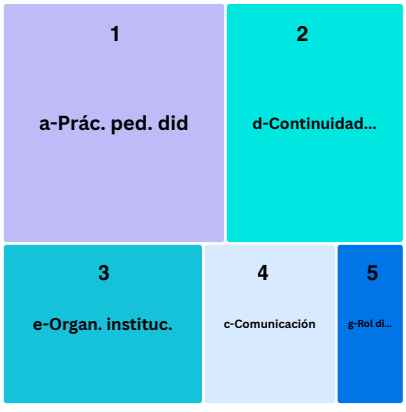
Región III



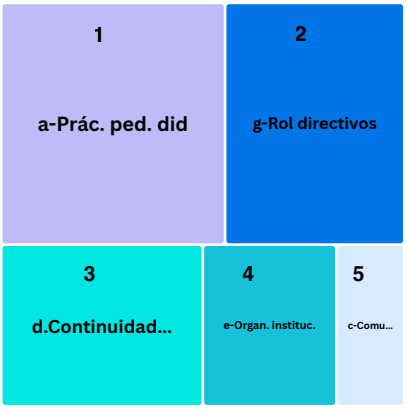
Región IV



Región V



Región VI

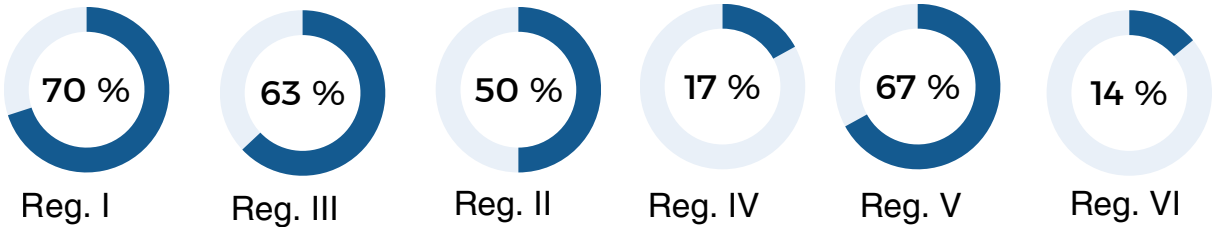


En general se puede visualizar cierto grado de concordancia infiriendo, a partir de las problemáticas que consideran más relevantes, que las prioridades de los supervisores estarían enfocadas principalmente al abordaje de prácticas pedagógicas didácticas y al fortalecimiento del rol de los directores escolares. Otra problemática planteada se vincula con el abordaje de conflictos vinculares y de convivencia en ámbitos institucionales; y en un rango menor de incidencia, aunque significativo, podría reconocerse a la continuidad en las intervenciones supervisivas, la comunicación y la necesidad de fortalecer la organización institucional.

En este punto vale la pena hacer dos salvedades:

- En primer lugar, según lo relevado (también asentado como registro de los encuentros presenciales territoriales), los supervisores no parecieran tener presente que muchas de las dificultades planteadas como problemáticas territoriales los encuentra en un rol preponderante en cuanto a la responsabilidad inherente al cargo, con una demanda clara en cuanto a la intervención supervisiva. Que haya dificultades marcadas en las prácticas áulicas y que los directivos de instituciones educativas requieren de intervenciones que los fortalezcan en su tarea, en alguna o en todas las dimensiones de gestión educativa, lo plantean como aspectos a mejorar por “los docentes” y por “los directivos”, sin terminar de hacer consciente su tarea fundamental como enseñantes en el sistema educativo. Si bien reclaman profesionalización y reconocimiento, puede considerarse que, en general, no logran ver sus responsabilidades como agentes de la educación territorial.
- Por otra parte, otro aspecto a señalar en este ítem de la encuesta es el alto porcentaje de participantes que no se ajusta a la consigna durante la ejecución de la misma (sobre todo considerando los participantes de las regiones 1, 2, 3 y 5) con porcentajes que oscilan entre el 50 y el 70 % de aparente dificultad en la interpretación y respuesta.

No se ajusta a la consigna:



Dicha situación podría tener distintas hipótesis explicativas que será necesario indagar en próximas intervenciones. De forma preliminar se podría plantear que tal vez el alto número de supervisores con poca antigüedad en el rol se manifiesta en un cierto grado de inseguridad en la tarea, lo que daría como resultado (según lo observado por los capacitadores en territorio) que las consignas de trabajo individual en cuanto a la recopilación de información, se vieran tergiversadas por la necesidad de responder

colectivamente “lo correcto”, poniéndose mayor énfasis en la construcción de alguna respuesta esperable más que en una apreciación o interpretación personal de las dificultades territoriales. Por otro lado, en función de algunos dichos y la recopilación de participaciones de supervisores en los tres encuentros presenciales en territorio (y también en el primer encuentro sincrónico virtual) se puede considerar que el trabajo en equipo, si bien es visto potencialmente como un valor del conjunto, se confunde a veces con la necesidad de un posicionamiento grupal único, prevaleciendo algunas voces por sobre otras, voces que podrían reconocerse como “portadoras del saber y la experiencia”. En este sentido, la importancia y el reconocimiento de los equipos y los agrupamientos se presentan como temáticas prioritarias a abordar durante los próximos encuentros virtuales con los supervisores.

En la pregunta siguiente (Nº2) se pusieron a consideración de los STE distintos insumos propios de la tarea supervisiva y se les consultó acerca de su utilización *(trabaja con…)* o no en la práctica cotidiana. La valoración que se presenta a continuación se basa en las respuestas afirmativas que brindaron al respecto:

	Región I	Región III	Región II	Región IV	Región V	Región VI
Agenda	100%	87%	100%	97%	100%	100%
Proyecto de Supervisión	50%	19%	93%	92%	44%	90%
Encuentros Plenarios	90%	69%	43%	78%	78%	83%
Redacción de Documentos Técnicos	60%	56%	36%	75%	11%	55%
Producción de informes de visita	100%	87%	100%	97%	100%	93%
Entrevistas de asesoramiento	90%	100%	93%	83%	100%	86%
Supervisión/acompañamiento de los Proyectos institucionales	90%	94%	100%	89%	100%	97%
Mapeo territorial	50%	44%	71%	75%	78%	66%
Proyecto de articulación	90%	63%	86%	78%	89%	76%

También en este punto se hacen necesarias algunas aclaraciones e interpretaciones:

- Algunos de los insumos puestos a consideración parecen ser utilizados en mayor medida por los STE, como por ejemplo la agenda, los informes de visita/actas a establecimientos educativos, entrevistas de asesoramiento y el acompañamiento de los Proyectos Institucionales (PI). Sin embargo, en otras respuestas, los STE mayoritariamente solicitaron ser fortalecidos en una de las dificultades mayores en su tarea que es la gestión del tiempo; a su vez manifestaron la necesidad de fortalecer la práctica de escritura de informes de visita para mejorar la calidad de asesoramientos en esa tarea. En síntesis, que estos insumos sean reconocidos por los supervisores no significa que el grado de utilización sea el esperable.

Por ello, entre las primeras acciones de la formación virtual se propone la gestión del tiempo y entre las primeras tareas acordadas con las autoridades ministeriales se plantea la sistematización del trabajo con agendas (con un instrumento a acordar con los actores) por parte de todos los representantes del sistema en la jerarquía supervisiva (supervisores escolares, regionales y generales).

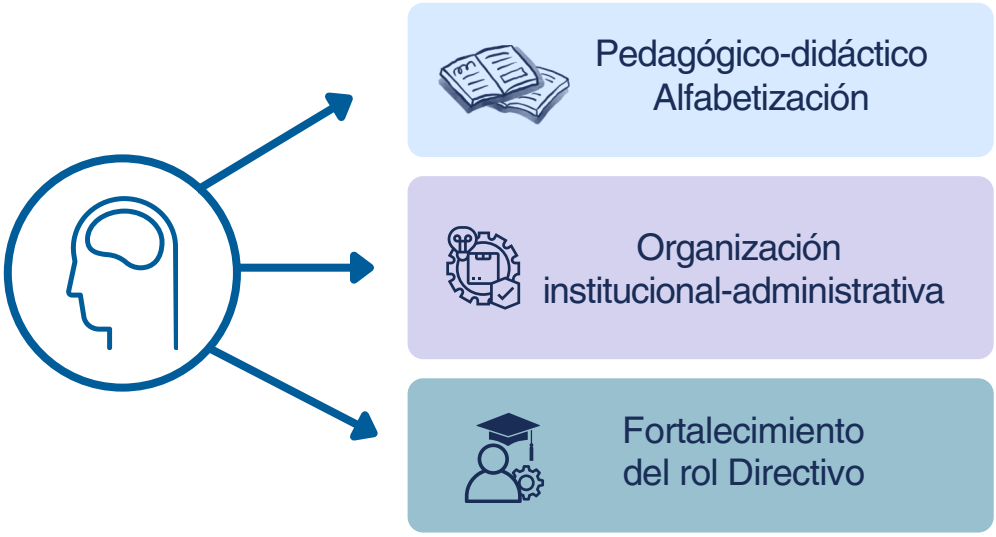
- Si bien para la sistematización de este punto de la encuesta se presenta un cuadro con los resultados por región, en general se evidencia un cierto grado de dificultad en la utilización de insumos nodales como ser el mapeo territorial y el trabajo en la construcción, implementación y evaluación de Proyectos Educativos de Supervisión. Cabe recordar que uno de los propósitos de este recorrido formativo tiende a que al finalizar el mismo cada uno de los STE tenga en marcha su PES para poder avanzar en el fortalecimiento de cada uno de los Proyectos Institucionales correspondientes a los establecimientos educativos bajo su área supervisiva.

Durante el avance de la encuesta, y para la siguiente temática consultada, se plantearon dos preguntas abiertas y complementarias. En una de ellas (Nº3) se preguntó a cada participante cuáles considera (a su criterio) que *son* las tres líneas principales de intervención en territorio definidas por su Nivel/Modalidad; y en la otra (Nº4) cuáles considera (a su criterio) desde su conocimiento territorial, que *deberían ser* esas tres líneas.

En los siguientes gráficos se representan las respuestas procesadas en cada una de las regiones y se vuelve a plantear una organización por duplas que compartieron las jornadas de trabajo presencial en territorio.

¿Cuáles SON a su criterio las 3 líneas principales de intervención en territorio definidas por su Nivel/Modalidad?

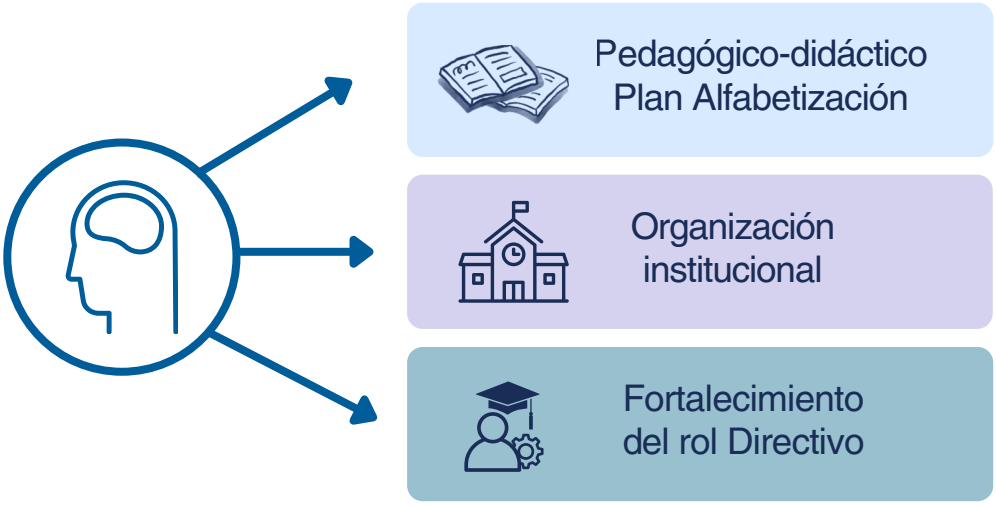
Región I



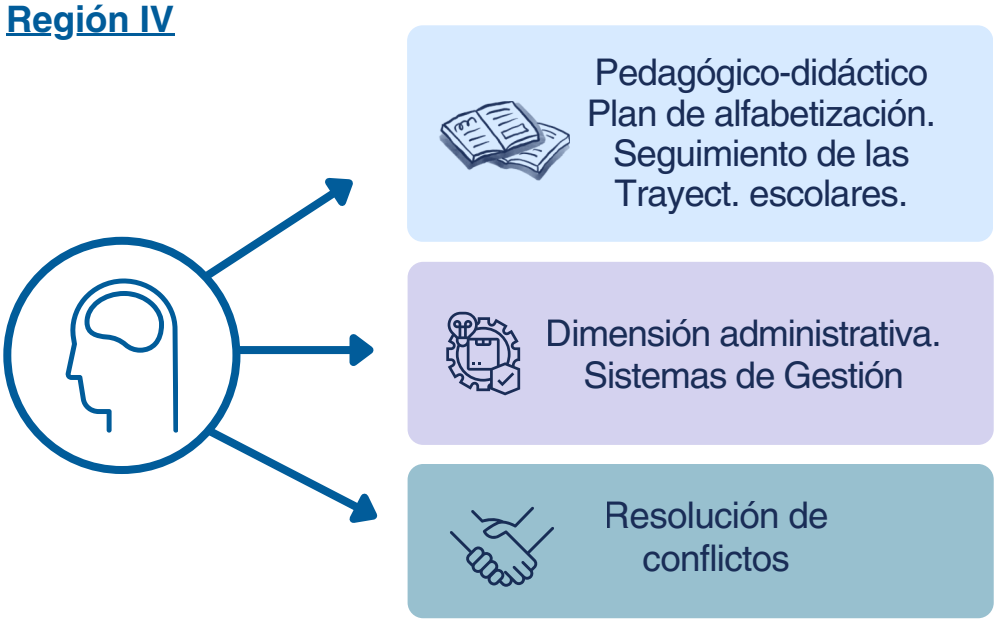
Región III



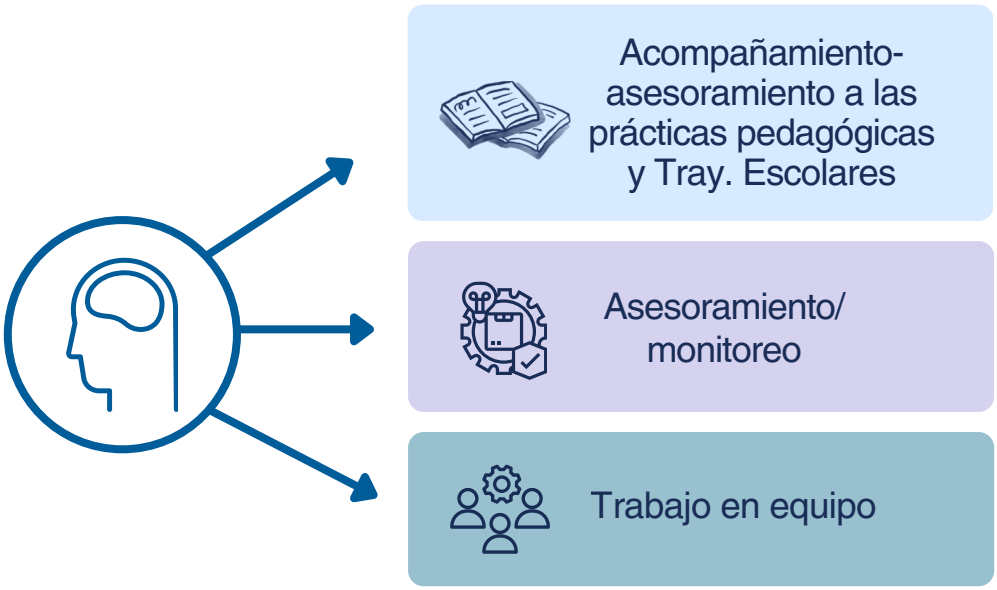
Región II



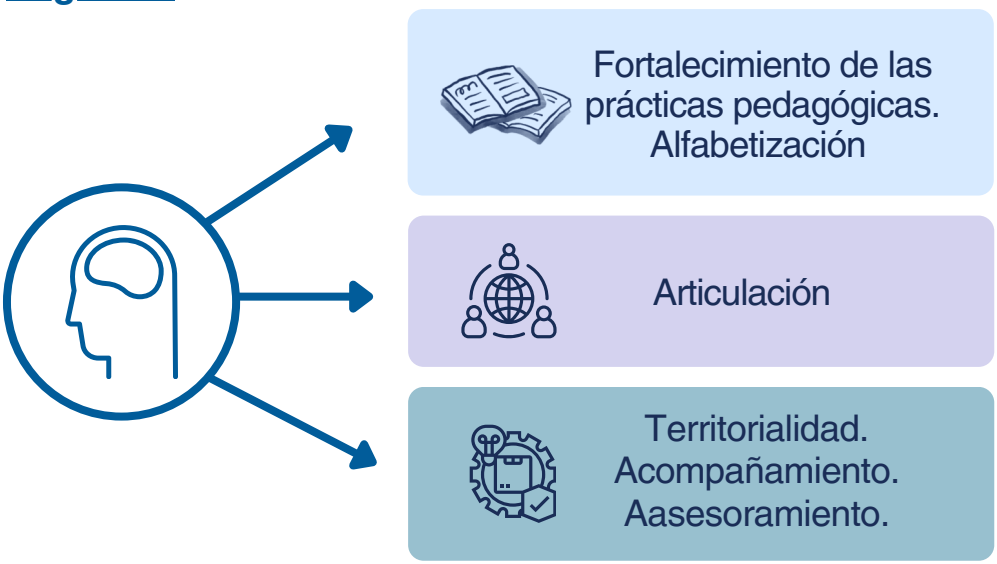
Región IV



Región V

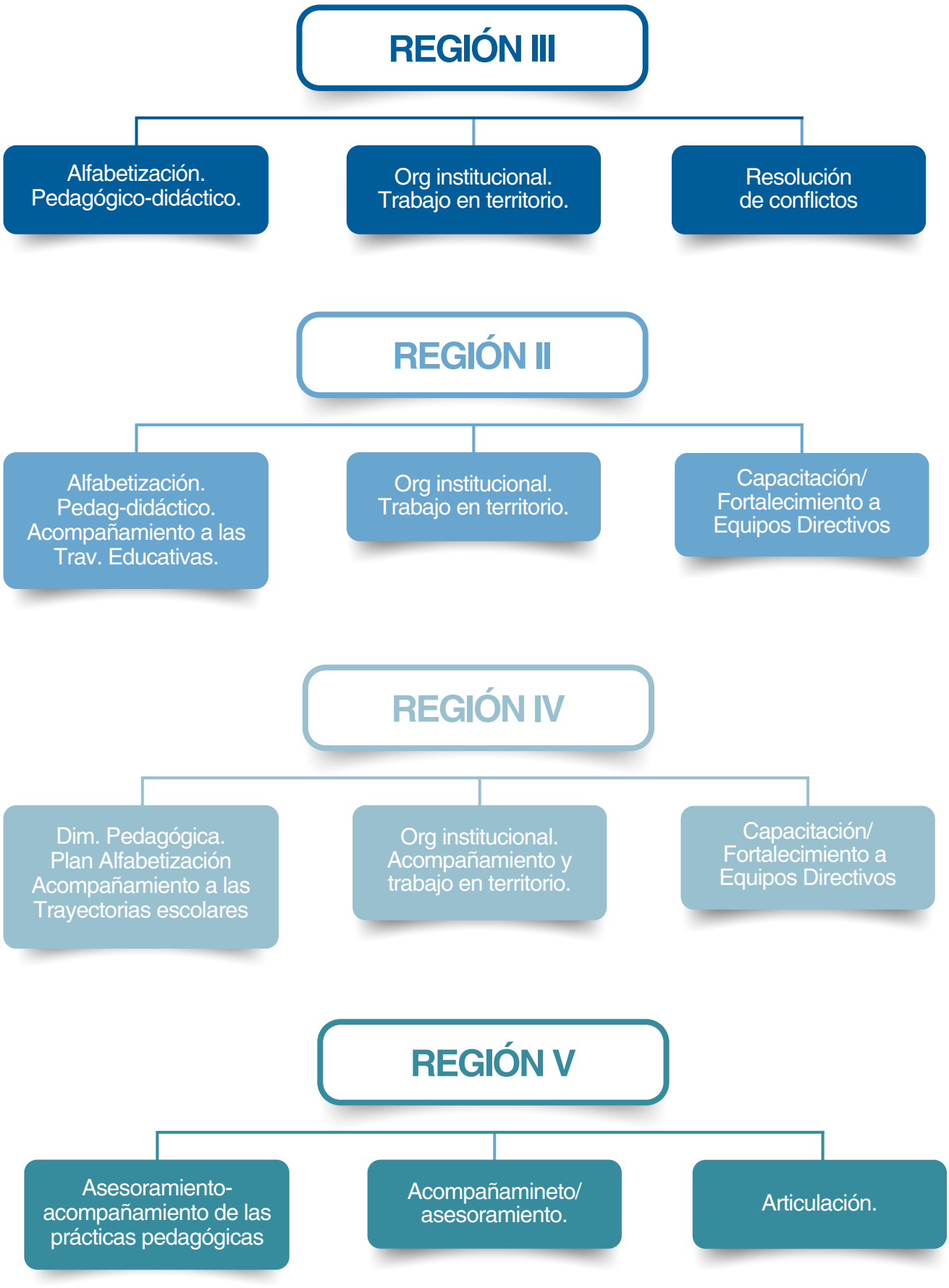


Región VI



*Cuáles **DEBERÍAN SER** a su criterio las 3 líneas principales de intervención en territorio definidas por su Nivel/Modalidad?*




REGIÓN III
Alfabetización. Pedagógico-didáctico.
Org institucional. Trabajo en territorio.
Resolución de conflictos
REGIÓN II
Alfabetización. Pedag-didáctico. Acompañamiento a las Trav. Educativas.
Org institucional. Trabajo en territorio.
Capacitación/ Fortalecimiento a Equipos Directivos
REGIÓN IV
Dim. Pedagógica. Plan Alfabetización Acompañamiento a las Trayectorias escolares
Org institucional. Acompañamiento y trabajo en territorio.
Capacitación/ Fortalecimiento a Equipos Directivos
REGIÓN V
Asesoramiento-acompañamiento de las prácticas pedagógicas
Acompañamineto/ asesoramiento.
Articulación.



De la sistematización y análisis de las preguntas anteriores, si bien hay bastante concordancia entre las respuestas por regiones, se pueden sacar algunas conclusiones primarias.

Al consultarse cuáles considera (a su criterio) que son las tres líneas principales de intervención en territorio definidas por su Nivel/Modalidad, en todas las regiones está clara una línea jurisdiccional definida como prioritaria: la alfabetización y sus prácticas pedagógicas-didácticas en cada uno de los niveles educativos. En este sentido, el Plan Provincial de Alfabetización realmente ha sido considerado, incorporado y trabajado como prioridad por el conjunto de los supervisores técnicos escolares. Con menor incidencia se puede reconocer el seguimiento de trayectorias educativas. Sin embargo, el resto de las respuestas no se corresponden con líneas prioritarias jurisdiccionales, sino que tal vez se plantean desde el lugar de problemáticas o desafíos por resolver en el marco de la gestión supervisiva.

Entre otras variables mencionadas se encuentran la sistematización administrativa y la digitalización (no mencionada mucho en esta pregunta, pero si en las actividades presenciales), la resolución de conflictos (aunque de sus propias expresiones en los espacios de trabajo no parece ser una línea jurisdiccional sino un cúmulo de intervenciones reactivas). Entonces, parcialmente se podría inferir que el planteo de resolución de conflictos y la dimensión administrativa tal vez podrían estar relacionadas con las líneas jurisdiccionales sobre Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) y el Sistema Integral de Información Digital Educativa (SInIDE) respectivamente.

De todos modos, resulta oportuno plantear que otras líneas prioritarias de la jurisdicción no han sido reconocidas como tales por los STE, o bien por algún otro motivo no han sido expresadas en esta pregunta de la encuesta. Varias podrían ser las hipótesis por lo cual se requiere seguir indagando, examinando y abriendo a otras lecturas. Tal vez sea necesario revisar, por ejemplo, *si hay concordancias de respuesta entre los STE de los diferentes Niveles/Modalidades o alguno en particular da cuenta de una mayor dificultad en este sentido, si hubo diferencias en el reconocimiento de esas líneas entre los noveles y los que tienen mayor antigüedad, si la comunicación y el abordaje de las mismas es claro y concreto desde las Direcciones de Niveles/Modalidades, entre otras.*

Con relación a las líneas principales de intervención que los STE consideran (a su criterio) desde su conocimiento territorial, que deberían ser las prioritarias definidas por su Nivel/Modalidad; coinciden la gran mayoría y están relacionadas con fortalecer las prácticas pedagógicas didácticas en general y en particular en lo que refiere al acompañamiento a las trayectorias educativas y la articulación. Complementan este posicionamiento mayoritariamente el fortalecimiento de la organización institucional, el acompañamiento en el trabajo territorial situado, y la formación/capacitación del rol de directivos escolares. Es aquí donde esta inquietud y necesidad podría tener las primeras respuestas a través del desarrollo de este trayecto formativo.

Como anteúltimo ítem de la encuesta (N°5), se propuso analizar la variable comunicación y sus problemáticas más relevantes al respecto. Como posibles opciones se presentaron las siguientes:

- Comunicación Ministerio -Supervisores
- Comunicación Supervisores-Escuela
- Comunicación Escuela-Familia
- Comunicación Intrainstitucional
- Comunicación entre Supervisores.

Los resultados por orden de relevancia fueron los siguientes:

Opciones	1°	2°	3°	4°
Esc.-familia	50 %	17 %		
Intrainstituc.	50 %	33 %	17 %	
Minist-Sup		50 %	17 %	
Sup.-Esc			33 %	
Entre Sup.				33 %

En estas respuestas se observa también un cierto grado de mirada externa y al parecer con cierta ajenidad, reconociéndose como las mayores problemáticas en la comunicación las que están dadas en los ámbitos institucionales (escuela-familia e intrainstitucional) y en segundo orden las relacionadas entre el Ministerio y los supervisores. Si bien estas respuestas varían por regiones, generalmente vuelven a coincidir aquellas que compartieron en duplas la jornada presencial.

Por otra parte, en una opción menor y como tercer orden, los STE de la Región 3 consideran como problema la comunicación entre los Supervisores y las escuelas; mientras que las Regiones 4 y 6 plantean en un cuarto orden las problemáticas comunicacionales dadas entre Supervisores. Esta lectura no es menor, debido a que pareciera que en sus representaciones, los problemas de comunicación se reconocen en mayor grado en "otros actores" del sistema que se encuentran en la estructura jerárquica, ya sea por encima o por debajo de su posición.

Finalmente, el instrumento culmina con una pregunta abierta (Nº6) donde se solicita que cada participante enuncie brevemente *qué espera* de este ciclo de encuentros que se desarrollará durante el año. Al respecto las expresiones de los STE se plasman a continuación como ideas fuerza que se registraron individualmente, sistematizándolas por región y que resultan recurrentes entre las mismas, a saber:

- Adquirir herramientas, instrumentos, estrategias, para mejorar la tarea, desde el rol.
- Fortalecimiento del rol supervisivo.
- Formación profesional.
- Abordar situaciones reales para conocer otras estrategias de intervención en las distintas dimensiones de gestión.
- Encuentros como espacio de aprendizaje compartido, intercambio de experiencias, criterios de trabajo y armar una red provincial.
- Consensuar líneas de acción comunes para fortalecer el trabajo en territorio a fin de brindar acompañamiento asertivo a las escuelas.
- Revalorización del trabajo supervisivo.
- Intercambio, crecimiento, buenas prácticas.
- Posibilidad de elaborar, reformular y/o nutrir el Proyecto Educativo de Supervisión.

Con estas expresiones vertidas por los participantes, se evidencia que hay expectativas concretas respecto de alcanzar la mejora del rol y de las prácticas supervisivas, como así también están ávidos de compartir experiencias conjuntas, realizar tareas colaborativas, actualizarse profesionalmente todo en pos de mejorar su desempeño, sus intervenciones y el acompañamiento en territorio.

d. Análisis de fortalezas, desafíos y barreras territoriales en torno a la gestión de la tarea supervisiva.

Durante las jornadas de trabajo presenciales anteriormente descriptas, y a través de una consigna que deberían abordar en pequeños grupos, se propuso a los Supervisores que reconocieran fortalezas, desafíos y barreras en torno a la gestión de la tarea supervisiva. Se definió fortalezas como aquellas características positivas y efectivas reconocibles en la gestión supervisiva ya en territorio. En tanto desafíos, aquellas que siendo significativas, aun no se han logrado concretar y barreras como aquellas situaciones territoriales que obstaculizan la tarea supervisiva.

La lectura, en clave pedagógica, de las producciones grupales ha permitido avanzar con este análisis descriptivo, cuyo propósito se inscribe en la necesidad de contar con un insumo inicial que refiera la situación actual en torno a la supervisión en el Sistema Educativo provincial para poder acompañar a los destinatarios en los procesos de mejora durante el trayecto formativo.

En relación con el análisis de los insumos, se han considerado las dimensiones de gestión del Supervisor: política, pedagógica, administrativo-organizacional, sociocomunitaria y comunicacional. No obstante, y dada la relevancia que reviste la dimensión temporal en el hacer cotidiano y entendiendo que oficia de condicionante frente a las mencionadas anteriormente, se creyó necesario considerarla como una dimensión más a tener presente en este documento.

Dimensión política

Esta dimensión se vincula con la capacidad del Supervisor para garantizar intervenciones a partir de los lineamientos jurisdiccionales en pos de la transformación educativa, a través de un estilo de gestión que promueva la construcción colectiva, las prácticas democráticas y la participación real de los diferentes actores territoriales. El conocimiento de los lineamientos de la política educativa, las características de la región y sus departamentos, la conformación y coordinación de equipos y de redes de trabajo, son parte de la tarea del Supervisor en esta dimensión.

Respecto a las fortalezas detectadas, la mayoría hace referencia a tres variables. En primer lugar, a la solidez en la conformación de los equipos de trabajo por parte de los Supervisores, seguidamente a la estabilidad en el cargo y las modalidades para acceder a él, y, en tercer lugar, a la disposición y la apertura en relación con el desempeño del rol y el “trabajo en territorio”, como expresión de cercanía y presencialidad hacia los Equipos Directivos y las instituciones a cargo. En menor medida, refieren a la distribución de dichas instituciones por zonas como una cuestión que facilita la tarea supervisiva.

En cuanto a los desafíos en esta dimensión, el trabajo con los Equipos Directivos para la apropiación del encuadre normativo y los lineamientos político-pedagógicos vigentes es el más reconocido por los Supervisores (aunque las producciones no especifican en términos “de qué” esto representa un desafío). Al anterior, lo secunda la dinámica de los equipos de trabajo y la construcción de acuerdos y -con menor incidencia- las dificultades para determinar el tipo de intervención en cada situación, la delimitación de roles en el Sistema Educativo y “la responsabilidad de las instituciones”.

Se detectan escasas barreras en el marco de la dimensión política. Las mismas apuntan a los acuerdos de trabajo, la discontinuidad de los marcos políticos y la resistencia a los cambios por parte de algunos actores territoriales.

Dimensión pedagógica

Esta dimensión hace referencia a la condición del Supervisor como facilitador de procesos de desarrollo y de mejora a través de la generación de aprendizajes individuales y colectivos. Define el rol de enseñante y de líder pedagógico en las escuelas a su cargo, promoviendo la desnaturalización de prácticas institucionales, la reflexión sobre la enseñanza, la construcción de sentidos y significados en pos de promover experiencias de transformación y de innovación educativa.

Desde esta perspectiva, el asesoramiento en función de los diagnósticos territoriales, la elaboración de informes y documentos, la intervención a través de las visitas a las escuelas, la continuidad en los motivos de intervención, la construcción de indicadores e instrumentos de evaluación, el monitoreo, las supervisiones conjuntas, la lectura en clave pedagógica de diferentes insumos y; las orientaciones para garantizar la plena implementación de los Diseños Curriculares y los marcos normativos, constituyen irrenunciables de la gestión supervisiva.

Las fortalezas en esta dimensión hacen referencia, mayormente, a la construcción de “comunidades de aprendizaje” en el marco de la conformación de Mesas de Trabajo y de reuniones semanales entre los Equipos de Supervisión y el asesoramiento ofrecido a los Equipos Directivos. Así mismo, la solidaridad pedagógica, la articulación entre instituciones educativas de Nivel Inicial con el Nivel Primario, y entre Niveles y Modalidades, la formación continua y los registros escritos del supervisor, son consideradas como puntos favorables para el desempeño de la tarea. Con menor incidencia se mencionan a la humildad pedagógica, los Documentos Curriculares, la autoridad pedagógica del supervisor, la articulación entre Gestión Estatal y Gestión Privada y la presencia de los referentes del Programa de Alfabetización y del STS en territorio.

Con relación a los desafíos en la gestión de la dimensión pedagógica, hay coincidencias significativas en torno a los que plantea la inclusión educativa y la construcción de la autoridad pedagógica de los jerárquicos. En menor medida, expresan como pendientes a la “profesionalización de los Equipos Directivos”, la focalización en las intervenciones de índole pedagógico y el impacto del asesoramiento, las prácticas de escritura del Supervisor, la articulación con las Modalidades y entre Nivel Primario con el Nivel Secundario. Así mismo, pero en menor medida, surgen como desafíos la necesidad de un mayor acompañamiento a las escuelas de Gestión Privada y a las del ámbito rural, y una mayor presencia de los Supervisores Generales en el territorio. También se advierte que la articulación entre Nivel Inicial y Nivel Primario es identificada como fortaleza por algunos grupos, pero por otros como un punto a mejorar.

Cabe destacar que como consenso surge un desafío clave relacionado con el fortalecimiento del rol del supervisor como enseñante, con centralidad en las prácticas pedagógicas y la continuidad de las intervenciones en el fortalecimiento pedagógico didáctico y curricular de los cuadros directivos.

En cuanto a las barreras, no hay consenso significativo; sin embargo, subyace entre los planteos de los distintos grupos, dificultades en la planificación estratégica que da como resultado subsumir esta dimensión a la administrativa.

Por otra parte, sólo dos de los grupos participantes de esta actividad consideran también como barrera la construcción del rol y la presencia de resabios de un paradigma educativo que hace anclaje en la integración más que en la inclusión.

Dimensión administrativa-organizacional

El supervisor asume, desde esta dimensión, la responsabilidad de conocer y procesar la información que producen las instituciones educativas a través de distintos estados administrativos y el Nivel Central y, en función de ello, la toma de decisiones desde un planeamiento estratégico y situado. La supervisión de cuestiones organizativas de las escuelas a cargo, la administración y gestión de recursos humanos y materiales, y la apropiación de la normativa que a lo administrativo-organizacional refiere, son incumbencias ineludibles de la tarea supervisiva.

Bajo esta dimensión, se han determinado como fortalezas aquellas que hacen referencia a las reuniones semanales entre supervisores. En menor medida se contempla la digitalización sostenida de los estados administrativos y el uso de las TIC, la designación de cargos de Secretarios en las escuelas, la organización y distribución de los servicios educativos para supervisión y la digitalización del trabajo docente.

En cuanto a los desafíos, la multiplicidad de variables que se han considerado es bastante significativa e incluyen: la movilidad y rotación de los Equipos Docentes, la designación de cargos de Secretarios (que también ha sido contemplada como una fortaleza en la gestión), el transporte para el traslado de los Supervisores, “la autonomía institucional”, la asignación de cargos MAT, STEEE y de docentes de las áreas de Inglés, Educación Física y Educación Artística. Además, también son consideradas como variables que se hace necesario revisar lo vinculado a la supervisión de las Modalidades, la organización de la demanda administrativa y las acciones que se derivan del tratamiento de los legajos de los alumnos.

En relación con las barreras, hay un consenso significativo respecto a las dificultades que representan las distancias del territorio bajo la supervisión y la falta de transporte para garantizar la presencialidad sistemática en las instituciones a cargo. La demanda administrativa, la infraestructura y los insumos tecnológicos también son identificados como obstaculizadores de la tarea.

Por otra parte, aunque con menor relevancia, también se hace referencia a la movilidad de docentes y auxiliares, la inestabilidad en el cargo de los Equipos Directivos, la falta de Supervisores, la diversidad de plataformas digitales disponibles, la falta de continuidad en los motivos de supervisión y la tramitación de seguros y viajes escolares.

En referencia al sistema de digitalización, si bien es reconocido su aporte a la gestión, las dificultades técnicas propias del reciente desarrollo y la falta de capacitación de algunos actores en su manejo pueden considerarse barreras temporales que requieren de acciones sostenidas a implementar.

Dimensión comunicacional

Esta dimensión implica, para el Supervisor, trabajar con el reconocimiento de lo intercultural y lo multicultural en tanto y en cuanto se habilita el respeto por las diversas maneras de habitar el mundo que nos es propio mientras, a la vez, es de todos. Conlleva la responsabilidad de producir y analizar elementos discursivos y posicionarse frente a ellos, de favorecer la circulación de la palabra, la promoción del diálogo, la construcción de consensos y optimizar el uso de las TIC.

En relación con las fortalezas identificadas, cabe señalar la construcción de un vínculo de confianza entre la figura del Supervisor y los Equipos Directivos, y una comunicación que puede ser catalogada de asertiva entre jerárquicos.

En menor grado, se define como fortaleza a la comunicación que se mantiene entre los Supervisores y sus superiores.

En cuanto a los desafíos comunicacionales, el “mejorar la comunicación” aparece como una expresión recurrente, sin ofrecer mayores detalles con relación a sus implicancias. El “trabajo con los gremios” y los vínculos con las autoridades comunales también surge como una variable a considerar, aunque en menor medida, pero resulta una cuestión que se repite como obstáculo.

Respecto a las barreras en los procesos de comunicación, la conectividad, “las disrupciones comunicativas” y el presupuesto asignado se presentan como las variables de mayor consenso. Además, otro aspecto que se identifica como dificultad en esta dimensión está relacionado con el grado de comunicación, intercambio y respuestas brindadas por parte de la delegación administrativa.

Dimensión socio-comunitaria

Para el supervisor, la gestión educativa en esta dimensión alude a la creación, sostenimiento y fortalecimiento de vínculos tanto al interior del Equipo Supervisivo como al exterior de este. Interiormente, implica el desarrollo de competencias que reflejen la habilidad para comunicar, para la búsqueda de consensos y la construcción de acuerdos.

Hacia afuera, se consideran las aptitudes y actitudes que posibilitan reconocer las particularidades del contexto social del ámbito donde se lleva adelante la tarea supervisiva para el desarrollo de formas asertivas de vincularse con las familias, con otros actores territoriales y las diversas instituciones y/u organizaciones de la comunidad.

Desde esta perspectiva, y dada su estrecha relación con la dimensión política, se reconocen como fortalezas la apertura para construir consensos y generar acuerdos de trabajo al interior del Equipo de Supervisión y el "trabajo en territorio", dando a entender que se hace referencia a las acciones vinculadas con la articulación con otros organismos gubernamentales no educativos.

Respecto a los desafíos, no hay consenso respecto a temáticas comunes que convoquen la atención. Sin embargo, algunos grupos manifestaron que en intervenciones con otros estamentos, ya sean de gobierno o comunitarios (de salud, de justicia) se constituyen en meros emisores de información a demanda de educación, pero no se logran acordar acciones conjuntas integrales y tampoco hay seguimiento de las intervenciones en pos de las trayectorias.

Además, la construcción de la convivencia, sin especificar al ámbito al que se hace referencia, es mencionada por dos de los grupos participantes de la propuesta como otro desafío.

Dimensión temporal

Esta dimensión atraviesa por completo la gestión-conducción en el ámbito educativo. Pensar en la organización y administración del tiempo a partir de una gestión proactiva conlleva la iniciativa y el comportamiento emprendedor y la capacidad de previsión y de anticipación frente a los desafíos y las problemáticas que implica la tarea supervisiva.

Respecto a las fortalezas detectadas sólo dos grupos mencionan los "tiempos institucionales" y uno de ellos la construcción de la agenda, mientras que esta última es considerada como desafío pendiente por tres de los grupos participantes de la propuesta.

En cuanto a las barreras, la atención a los emergentes es -claramente- la variable sobre la que se reflejan más coincidencias. Sin embargo, no se detallan las causas de estos imponderables.

La operatividad de la agenda es considerada como otro obstáculo de la gestión por varios de los grupos intervinientes.

En suma, desde un paradigma de la gestión supervisiva que resulta superador respecto a mecanismos de control que priorizan cuestiones vinculadas a lo administrativo y/o a lo organizacional, es dable que las producciones analizadas den cuenta de un posi-

cionamiento que recupera el doble rol del Supervisor Educativo, tanto como enseñante y líder pedagógico de los Equipos Directivos, como de garante de la implementación de las políticas educativas en territorio.

En este sentido, se evidencia una atención especial sobre las dimensiones política y pedagógica de la gestión. Sin embargo, la construcción de un Proyecto Educativo de Supervisión (PES) no aparece como una variable considerada por la mayoría de los supervisores participantes. Si bien se hace referencia a la agenda como herramienta de gestión, el PES no se posiciona ni como fortaleza, ni como desafío, tampoco como barrera. De esta manera, se cree necesario avanzar en la visibilización, análisis y revisión de esta herramienta de gestión que resulta fundamental para el planeamiento educativo desde un paradigma estratégico. Como consecuencia, el tratamiento de la agenda como instrumento operativo también se vuelve una necesidad frente a este espacio de reflexión-acción iniciado.

Por otra parte, si bien hay referencia escasa respecto a las producciones escritas del Supervisor, no se explicitan los tipos de intervenciones que se realizan y no hay una valoración de las mismas en cuanto a la potencia que significan y/o a los desafíos que implican desde su planificación, su "puesta en acto" y/o el monitoreo necesario para garantizar que cumplan con su propósito. Se estima oportuno, entonces, proponer líneas de acción que avancen sobre la reflexión de la práctica desde la lectura de insumos y el análisis de la diversidad de producciones escritas propias de la tarea: informes de supervisión, actas y registros de mesas de trabajo y de reuniones plenarias, entre otras.

Además, otra variable que aparece con escasa mención es la relativa a los conflictos. Por ello, entendiendo estas divergencias como parte constitutiva de los vínculos y de las relaciones humanas, resulta llamativo que no se hayan brindado mayores especificaciones al respecto.

Para culminar, y en relación con algunas otras variables que aparecen invisibilizadas, se advierte significativamente que la evaluación no resulta ser una temática por contemplar desde su incidencia en las prácticas de gestión. En este sentido, la posibilidad de una toma de decisiones con compromiso ético, que surja de un proceso reflexivo y sistemático de indagación de la realidad, a través de instrumentos, criterios e indicadores previamente definidos se ve, cuanto menos, afectada. Por ello, desde esta perspectiva, la evaluación se presenta también como otra temática que será necesario retomar con el Equipo de Supervisores en futuros encuentros de este trayecto formativo.

En síntesis, lo escasamente visible y/o lo que aún no lo es, representan en ambos casos desafíos en el diseño de la propuesta. La resignificación de la práctica supervisiva es, al mismo tiempo, camino a recorrer y compromiso asumido por esta comunidad de "interaprendizaje".

e. Fortalecimiento de cuadros de gestión del Equipo Central.

Durante este primer período se llevan a cabo reuniones bajo la modalidad virtual con los integrantes de la Subsecretaría de Educación con frecuencia quincenal.

En dichas instancias se revisan los acuerdos formulados en el encuentro presencial y se logra avanzar en la producción de una comunicación conjunta para la implementación de las agendas de los supervisores.

A su vez, se define la importancia de reforzar la gestión del tiempo también entre los actores ministeriales a fin de avanzar en un posicionamiento proactivo frente a la realidad actual en la que en muchas ocasiones se encuentran respondiendo a demandas y problemas desde la reactividad sin lograr tomar previsiones que optimicen las intervenciones.

En este sentido, se construye de manera conjunta un formato de agenda diferente para los Directores de nivel, STG, STS y STSG, insumo que se presenta en el apartado anexos.

Al mismo tiempo, y a solicitud de las necesidades futuras de la Subsecretaría en vistas a pensar el ciclo lectivo 2026, se incluye una tarea reflexiva con los STE para significar su participación en el análisis de las Plantas Funcionales actuales en las instituciones y sus posibles proyecciones.

f. Encuentros virtuales sincrónicos de capacitación con los supervisores.

Como metodología de trabajo complementaria planteada en el Programa, hasta la fecha se han llevado a cabo tres (3) encuentros virtuales sincrónicos mediante la herramienta de videoconferencias de la plataforma Zoom. Los mismos fueron estipulados los días sábados en el horario de la mañana, previa comunicación a los participantes por el Google Classroom.

Cada encuentro a su vez fue grabado e incorporado como insumo en el aula virtual, como así también las presentaciones con las cuales se abordaron las temáticas específicas.

A continuación, se presenta un resumen de lo trabajado en dichos encuentros.

1 Encuentro sincrónico 1

Plataforma de trabajo: ZOOM
Cantidad de supervisores participantes: 108
Temática General: Gestión del Tiempo

Posicionamiento proactivo en la gestión. Rasgos diferenciales de la reactividad.
Los cronófagos y los puntos de fuga. Reconocimiento de la fuga en la propia gestión y por factores externos y terceros actores.
Intervenciones valorando lo urgente y lo importante.
El tiempo productivo, de reflexión, de información, para imponderables.
La agenda como planificación. La agenda como concreción.
Planificación concéntrica de la dimensión temporal.

Dispositivo producido a implementar:
AGENDA PARA SUPERVISORES ESCOLARES
AGENDA PARA SUPERVISORES DE LA ESTRUCTURA MINISTERIAL

2 Encuentro sincrónico 2

Plataforma de trabajo: ZOOM
Cantidad de supervisores participantes: 121
Temática General: El mapeo territorial

Importancia del mapeo territorial.
Concepto y clasificación de indicadores. Sistema de indicadores.
Análisis de indicadores cuali y cuantitativos.
Fuentes e insumos de información territorial. Triangulación y registro.
Recomendaciones para la interpretación territorial desde el rol.
Las buenas preguntas y la problematización.

Dispositivo producido a implementar:
MAPEO DE CADA ÁREA DE SUPERVISIÓN

3 Encuentro sincrónico 3

Plataforma de trabajo: ZOOM
Cantidad de supervisores participantes: 102
Temática General: Análisis desde la supervisión de las POF.

La lectura de las POF en clave territorial.
Análisis proyectivo.
Las buenas preguntas. Ejemplificación.
Vínculo entre los análisis de las POF y las lecturas pedagógico-didácticas de la institución.

Dispositivo producido a implementar:
Repositorio de preguntas a partir de las intervenciones de supervisores que facilitan el análisis y la producción de informes.

g. Construcción, socialización y operacionalización de insumos de trabajo para la tarea supervisiva.

Desde el inicio de este Programa, se han diseñado y puesto a disposición de los participantes insumos de trabajo según lo detallado en ítems anteriores y que se presentan como anexos.

h. Construcción de insumos de acompañamiento en la implementación del ítem g.

En reuniones de trabajo periódicas con la Coordinadora Pedagógica y el equipo de tutores del programa se diseñaron, a partir de un profundo análisis de lo trabajado en los encuentros presenciales y sincrónicos, los instrumentos de seguimiento que se utilizarán en la segunda etapa (trabajo territorial con los supervisores) que se adjuntan en el apartado de Anexos.

Primeras intervenciones territoriales

En esta sección se ponen en consideración las líneas de abordaje generales que se llevaron a cabo en la segunda etapa del Programa. En este sentido se continuó profundizando la propuesta formativa iniciada en los meses anteriores centrada en la recuperación y/o profundización de saberes para la gestión supervisiva.

A partir de este momento, se iniciaron las acciones territoriales de puesta en marcha de dispositivos diagramados con anterioridad, a fin de lograr que los mismos puedan ser incorporados en la práctica cotidiana y se logren revisar algunas resistencias vinculadas a la planificación estratégica situacional desde la supervisión. Durante este proceso, los participantes fueron acompañados por los tutores del programa analizando juntos los logros alcanzados y las barreras que advertían en las prácticas específicas y particulares. La dinámica de acompañamiento estuvo centrada en dos procesos nodales, por una parte, la construcción y socialización del mapeo territorial a cargo de los Supervisores Técnicos Escolares (STE) y por otra la puesta en acto de la agenda semanal como organizador para optimizar la gestión de la dimensión temporal. Esta última, con la aplicación de las líneas diagramadas en la Comunicación Nº 4/25 juntamente con las autoridades del Ministerio de Educación de la Provincia.

Además, otra cuestión relevante de esta etapa resultó ser el avance en la identificación de problemáticas de gestión territorial con los Supervisores Técnicos Generales y los Directores de los Niveles educativos, y por ello se requirió de nuevos acuerdos, reconfiguraciones de normativas y/o indicaciones para lograr objetivos de política educativa provincial, como así también la revisión y otras definiciones en el ámbito administrativo que facilitaron el avance en las prácticas supervisivas.

Acompañamiento tutorial

a.-Organización e implementación de la forma de comunicación y acompañamiento a los Supervisores Técnicos Escolares (STE) participantes, por parte de cada tutor regional.

Con el propósito de avanzar en la construcción del Proyecto Educativo de Supervisión (PES), esta etapa puso un énfasis prioritario en el fortalecimiento de las prácticas territoriales, para lo cual se requirió la puesta en marcha -por parte de cada STE en su área de supervisión- de diversos insumos co-construidos a partir de lo trabajado en las clases virtuales.

En esta línea, se desarrollaron las siguientes acciones:

Relevamiento y actualización de información.

Se solicitó a las autoridades provinciales un relevamiento actualizado de la nómina de STE de los distintos niveles y modalidades por Región Educativa, con el fin de organizar la distribución según cada tutor asignado. Asimismo, se incorporó al programa y al aula virtual a los STE recientemente designados, de modo que pudieran recuperar el material trabajado previamente.

Socialización permanente de los canales de comunicación.

La comunicación con cada STE se realiza de forma personalizada, principalmente a través de correo electrónico y Drive. Cada tutor compartió individualmente una carpeta de Drive donde se alojaron los insumos de trabajo, producciones, devoluciones y demás materiales necesarios para el avance y monitoreo de las prácticas supervisivas. (En el caso de los Supervisores Técnicos Seccionales de Primaria, este procedimiento se replica con la Coordinadora Pedagógica del Programa).

Acompañamiento para la implementación y resolución de dificultades tecnológicas.

Para favorecer la participación y superar posibles barreras tecnológicas, se elaboró una breve grabación explicativa con los procedimientos necesarios, disponible en el aula virtual para su consulta permanente. Este recurso se complementó con comunicaciones frecuentes vía correo electrónico y con recordatorios que buscaron incentivar la presentación activa de las producciones. Además, en cada encuentro sincrónico de capacitación se reforzó la explicación de la dinámica de trabajo.

Organización de plazos y seguimiento del avance.

Se definieron y comunicaron las fechas de presentación de las actividades solicitadas a cada STE, así como los cortes de análisis parciales que cada tutor realizaría sobre la situación de su región. Dichos avances se informaron posteriormente a la Coordinadora Pedagógica y a la Referente en Procesamiento de Datos para su revisión y registro.

b.- Implementación del Mapeo Territorial

En primer término, es preciso aclarar que la construcción de mapas no se circunscribe únicamente al momento del diagnóstico -aunque es una herramienta importante de esta fase- sino que está presente en todas las etapas de desarrollo del PES (y en sus tramas). Funciona tanto como guía orientadora, como dispositivo en instancias de análisis evaluativo y para los procesos de retroalimentación que enriquecen el mencionado proyecto.

Es desde esta perspectiva que el mapeo territorial permite analizar en contexto algunos datos que puedan transformarse en información, para luego socializar la misma en análisis colectivos que favorezcan el construir/compartir conocimiento y propiciar intervenciones estratégicas; así en este caso particular, desde el rol del Supervisor Escolar.

Una vez trabajado este contenido por parte de los Capacitadores, cada tutor del programa remitió a los STE el insumo correspondiente —el modelo de mapeo territorial— para su elaboración. Posteriormente, y tras la recepción de los mapeos completos, la información fue sistematizada en una planilla de síntesis organizada según nivel educativo y modalidad.

Así mismo, es importante señalar que la información relevada también ha sido organizada por regiones educativas, lo que permite no solo elaborar una síntesis territorial que refleje “una aproximación” de las condiciones propias de cada una de las regiones a cargo de los Supervisores, sino también en la posibilidad de avanzar en la construcción de un diagnóstico provincial sobre las características de los diferentes ámbitos con los que los Equipos Supervisivos interactúan en su labor cotidiana.

Las categorías contempladas en el instrumento de recolección de información para los distintos Niveles del Sistema Educativo y Modalidades (incluidas en un campo de análisis) contienen datos cuantitativos sobre:

- Establecimientos a cargo.
- Establecimientos según distancia a la Sede Supervisiva (rangos: 0 a 25 km, 26 a 50 km, 51 a 100 km y más de 100 km).
- Establecimientos según ámbito/contexto (urbana, rural, a distancia, virtual).
- Establecimientos según modelos organizativos (jornadas: simple, extendida, completa, con alternancia).Establecimientos según turnos de funcionamiento (mañana, tarde, vespertino).

- Matrícula de estudiantes de instituciones a cargo.
- Instituciones educativas con conectividad (fibra, satelital, wifi).
- Instituciones con avances en la construcción del Proyecto Institucional (PI).
- Equipos de Conducción completos (Director, Vicedirector y Secretario).
- Establecimientos educativos sólo con Director.
- Establecimientos educativos “unipersonales” (escuelas unitarias).
- Establecimientos educativos con Director y Vicedirector.
- Establecimientos educativos con Director y Secretario.
- Directivos noveles (hasta 1 año de antigüedad en el cargo).

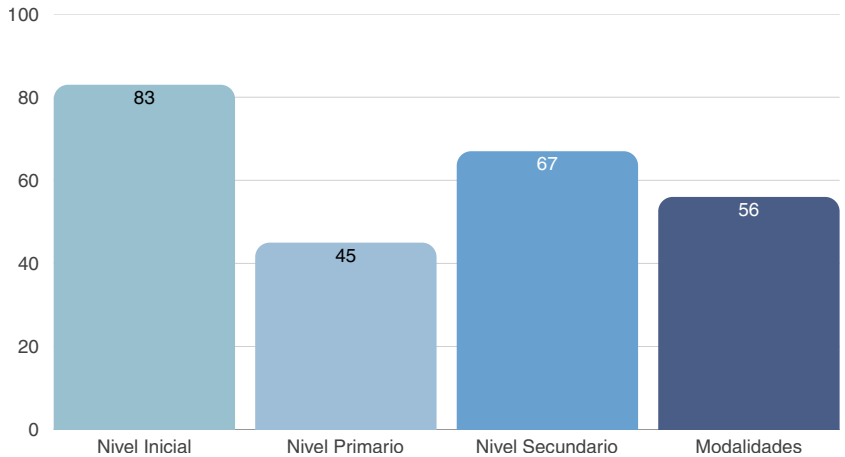
Cantidad de STE y de mapeos elaborados por Nivel/Modalidad de cada región:

Región	Nivel Inicial		Nivel Primario		Nivel Secundario		Modalidades	
	STE	Mapeos	STE	Mapeos	STE	Mapeos	STE	Mapeos
I	2	2	6	4	3	2	0	0
II	4	4	5	2	6	5	0	0
III	3	3	10	6	5	4	2	2
IV	6	3	7	3	8	1	3	0
V	2	2	3	1	2	2	1	1
VI	6	5	11	3	6	6	3	2
Total	23	19	42	19	30	20	9	5

-STE: Total del listado de cada Tutor
-Mapeos: Total de mapeos completados

Cantidad y porcentajes provinciales de mapeos recibidos de cada Nivel/Modalidad:

	N. Inicial	N. Primario	N. Secundario	Modalidades
Mapeos	19	19	20	5
Porcentaje	83%	45%	67%	56%

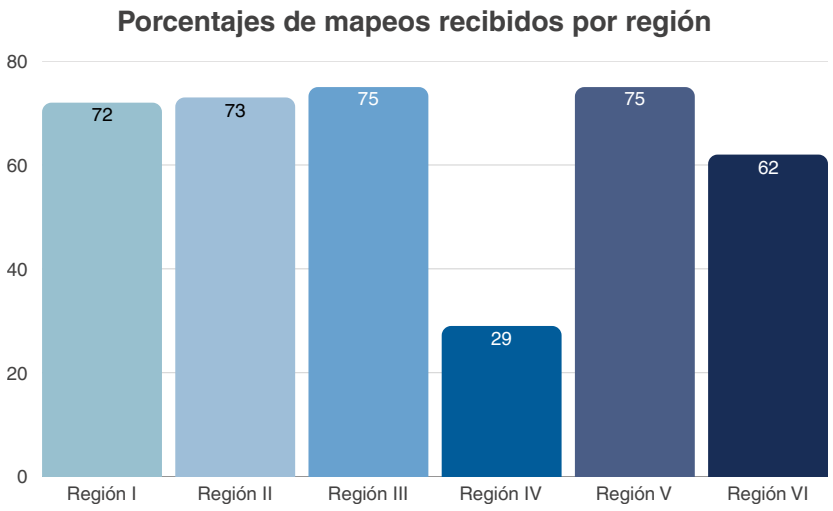


Sin embargo, del análisis cuantitativo de respuestas obtenidas puede inferirse que:

- Las respuestas pueden considerarse muestras más que representativas en los Niveles Inicial y Secundario
- Se verifican respuestas parciales en el Nivel Primario y la Modalidad Educación Especial, datos que son congruentes con las resistencias planteadas en encuentros virtuales, por supervisores de ese nivel y de esa Modalidad. Esta situación generó instancias de trabajo específicas con autoridades de Nivel Ministerial.

Cantidad y porcentajes generales de mapeos recibidos de cada región:

Regiones						
Nº	I	II	III	IV	V	VI
Porcentajes	72%	73%	75%	29%	75%	62%



El análisis de las respuestas obtenidas por región permite ver que hay alguna dificultad de cumplimiento particular en la Región 4. En este sentido, se planificarán acciones territoriales específicas para esta región educativa con cabecera en Trelew.

Las planillas con información de cada región educativa y la sumatoria de totales provinciales se adjuntan en el Anexo 1 del presente. No obstante, y a continuación, se ofrecen por cada región educativa algunas apreciaciones en función del procesamiento de datos que el Equipo de Tutores del Programa ha considerado como más relevantes o significativas.

Región 1 (cabecera Las Golondrinas)

En relación con la distancia de las instituciones respecto de la Sede Supervisiva, la información recogida evidencia que, en el Nivel Inicial sobre un total de 20 servicios informados, 4 de ellos se ubican entre 26-50 km; 7 entre los 51 y 100 km de distancia; mientras que sólo 3 se hallan a más de 100 km de esta, encontrándose el resto de las instituciones a menos de 25 km de la sede.

Además, tanto en el Nivel Primario como en el Nivel Secundario, se observan características similares en cuanto a la variable analizada, a saber:
-Nivel Primario: sobre un total de 20 servicios, 2 de ellos se encuentran entre 26-50 km; 5 se ubican entre 51-100 km de distancia, mientras que 4 se hallan a más de 100 km.
-Nivel Secundario: sobre un total de 13 servicios, 5 se ubican entre 51-100 km de distancia y 3 se hallan a más de 100 km.

En los tres casos, la accesibilidad -por distancia- a los establecimientos más alejados representan casi un 50%, del total de las instituciones a cargo, lo que debería considerarse qué tan problemático resulta ser -en término de medios disponibles o condiciones de terreno- para dar cumplimiento a la agenda personal de cada STE vinculado al trabajo en territorio.

En relación con los ámbitos/contextos de emplazamiento institucional, los servicios de los Niveles Inicial y Primario resultan relativamente equilibrados (urbano y rural) siendo el porcentaje de ruralidad entre en un 45% y 55% respectivamente; mientras que en el Nivel Secundario se refleja una mayor diferencia a favor de las escuelas urbanas (62%) respecto a las rurales.

Respecto a los modelos organizativos, Nivel Inicial tiene casi el doble de establecimientos educativos con jornada simple respecto a los de jornada completa. Esta situación se revierte en el Nivel Primario (7 con jornada simple, 12 con jornada completa y 1 de jornada extendida) y se equilibra en el Nivel Secundario (7 y 5, respectivamente, 1 de jornada extendida).

Sobre los turnos de funcionamiento, en los correspondientes a los Niveles Inicial, Primario y Secundario, se observa una relativa paridad entre el turno mañana y el turno tarde, con apenas 3 establecimientos de turno vespertino en la región (1 de primaria y 2 de secundaria).

La matrícula de estudiantes del Nivel Primario (2.305) resulta casi semejante a la del Secundario (2.286), cada una de estas duplicando la de Inicial (976).
Por otra parte, en cuanto a la conectividad institucional, *la totalidad* de los servicios educativos cuentan con algún tipo de ella, como ser fibra óptica, internet satelital y conexión por Wifi.

En cuanto a los avances en la elaboración del Proyecto Institucional (PI), los mismos se registran en el orden del 55% y 62%, tanto en el Nivel Inicial como en el Nivel Secundario respectivamente. Mientras que en el Nivel Primario los avances registrados alcanzan a la totalidad de los establecimientos educativos relevados. Estos datos podrán ser cotejados con las visitas institucionales a realizarse en la próxima etapa del Programa, y así evaluar si son efectivamente realidades territoriales o interpretaciones de los STE.

Sobre la conformación de los Equipos de Conducción, en el Nivel Inicial sobre un total de 20 instituciones sólo 2 de ellas tienen equipos completos (Director, Vicedirector y Secretario); mientras que 15 sólo están conformadas por el Director. Respecto a los Niveles Primario y Secundario, el 50 % de los servicios educativos cuenta con equipos completos.

Finalmente, en relación con los directivos noveles, los datos muestran que, de los 20 servicios de Nivel Inicial relevados, 2 cargos de gestión están ocupados por profesionales recientemente incorporados. En el Nivel Primario, las 20 instituciones registran un total de 9 directivos noveles, mientras que en el Nivel Secundario se identifican 11 directivos que se encuentran iniciándose en el cargo, sobre un total de 13 establecimientos informados.

Región 2 (cabecera Puerto Madryn)

En cuanto a la **distancia de las instituciones** respecto de la Sede Supervisiva, se observa que, en el Nivel Inicial, 30 establecimientos educativos se encuentran distantes entre 0-25 km y sólo 1 se ubica en el rango de 51-100 km; todo esto sobre un total de 31 informados. Al respecto, se estima que la distancia no es un factor que represente un obstáculo al momento de garantizar la presencialidad del Supervisor en las instituciones a su cargo. Así, en el Nivel Primario, y considerando un total de 24 instituciones educativas, la mayoría (16) se encuentran ubicadas a menos de 25 km de la Sede. Otras 7 instituciones se localizan entre los 26-50 km, mientras que solo una se emplaza en el rango de 51-100 km. Por otra parte, respecto del Nivel Secundario, solamente una institución educativa se ubica entre 51-100 km de distancia, mientras que 21 se encuentran a menos de 25 km, sobre un total de 22 informadas.

Respecto al contexto en que están asentadas las escuelas, casi todas ellas en su totalidad pertenecen al ámbito urbano (30, 23 y 21 en los Niveles Inicial, Primario y Secundario, respectivamente), mientras que sólo hay 3 instituciones relevadas del ámbito rural (una en cada Nivel educativo).

Con relación a los modelos organizativos, la mayoría se corresponden con el formato de jornada simple. Así, en el Nivel Inicial se presentan 30 de las 31; mientras que en el Nivel Primario 19 de las 24; y en Secundaria 17 de las 22 informadas. Asimismo,

solamente una institución de Nivel Inicial funciona bajo el modelo de jornada extendida; mientras que 2 y 5 lo hacen en el Nivel Primario y Secundario, respectivamente. Por otra parte, sólo 3 instituciones de Nivel Primario se encuadran bajo el formato de jornada completa.

Sobre los turnos de funcionamiento se observa una relativa paridad en los Niveles Inicial, Primario y Secundario entre el turno mañana y el turno tarde (30 y 28; 22 y 18; y, 20 y 18 respectivamente). Respecto al turno vespertino, se registra un establecimiento educativo de Nivel Inicial, como así también 2 en el Nivel Primario y 7 en el Secundario.

En cuanto a la matrícula de estudiantes, los Niveles Primario y Secundario presentan cifras similares (11.848 y 10.783 respectivamente). Además, Inicial informa-sobre un total de 31 instituciones- que cuenta con 3.523 alumnos.

Con relación a la conectividad en las instituciones, entre el 70-75 % de los servicios educativos del Nivel Inicial y Primario cuentan con algún tipo de conectividad (fibra óptica), mientras que los valores ascienden al 95% para el Nivel Secundario.

Respecto a las instituciones con avances en la construcción del PI, todos los establecimientos relevados de los Niveles Inicial (31) y Primario (24) cuentan con ello. Mientras que en el Nivel Secundario sólo 15 instituciones -sobre un total de 22- han registrado algún tipo de progreso con relación al tema.

Por otra parte, sobre la conformación de los Equipos de Conducción, en el Nivel Inicial un 35% de las instituciones tiene equipo completo; el porcentaje asciende al 67% en el Primario y se incrementa en el Nivel Secundario hasta alcanzar el 73% de los establecimientos relevados. Un dato que se destaca se relaciona con 17 establecimiento del Nivel Inicial que sólo están conformados por un Director, correspondiéndose con el 55% sobre el total de las instituciones informadas por dicho nivel.

Finalmente, los datos muestran que, en el Nivel Inicial el total de directivos noveles que se desempeñan en la gestión es de 8 profesionales; mientras que en el Nivel Primario se repite dicha cifra (8); y, por otra parte, en el Nivel Secundario se identifican 13 directivos que se encuentran iniciándose en el cargo, sobre un total de 22 establecimientos informados.

Región 3 (cabecera Esquel)

En base al análisis sobre la distancia en la que se sitúan las instituciones respecto de la Sede Supervisiva, se advierte que el Nivel Inicial cuenta con 21 de ellas que se hallan a menos de 26 km, 4 entre 26-50 km, 8 entre 51-100 km y 9 a más de 100 km de este punto de referencia. En el Nivel Primario, 27 de los establecimientos se ubican en el rango más cercano, mientras que 7, 10 y 13 se incluyen en los restantes, respectivamente. En el Nivel Secundario, 18 instituciones se hallan a menos de 26 km de

la Sede, 9 entre 26-50 km, 6 entre 51-100 km y 5 a más de 100 km de la ubicación mencionada anteriormente. Atento a esta variable, se presenta una situación similar a la Región I. Es así como, la accesibilidad -por distancia- a los establecimientos más alejados representan alrededor de un 50% del total de las instituciones a cargo, lo que debería considerarse qué tan problemático resulta ser-en término de medios disponibles o condiciones de terreno- para dar cumplimiento a la agenda personal de cada STE vinculado al trabajo en territorio.

Con relación a los ámbitos/contextos donde se emplazan las instituciones, el porcentaje de establecimientos urbanos y rurales resulta equilibrado en el Nivel Inicial (50% en cada uno), mientras que en el Primario resulta ser del 63% y 37% respectivamente. No obstante, en el Nivel Secundario se refleja una mayor diferencia a favor de las escuelas urbanas respecto a las rurales (63% frente a 5%), además se registran 12 que funcionan con modalidad a distancia y 5 bajo formato virtual.

Respecto de los modelos organizativos, el Nivel Inicial tiene casi el triple de establecimientos educativos con jornada simple en relación con los de jornada completa (29-12), pero además registra uno con formato de jornada extendida. Esta situación difiere en el Nivel Primario donde se registran 29 con jornada simple, 27 con jornada completa y 1 de jornada extendida. Luego, se vuelve a ampliar la brecha en el Nivel Secundario presentando 22 de jornada simple, 4 extendidas y 12 de jornada completa.

Sobre los turnos de funcionamiento, se observa una relativa paridad en los Niveles Inicial, Primario y Secundario entre el turno mañana y el turno tarde. Asimismo, en la región se registran 2 establecimientos (1 de Inicial y 1 de Secundario) de turno vespertino y 13 más de Primaria que podría estar vinculado con el horario de funcionamiento del edificio escolar en propuesta de escuela primaria para adultos.

En cuanto a la matrícula de estudiantes del Nivel Primario (6.777) resulta inferior a la del Nivel Secundario (8.281), pero cada una de estas triplica y hasta cuadruplica, respectivamente, a la del Nivel Inicial (2.001).

Respecto a la conectividad con la que cuentan los servicios educativos, la totalidad de las instituciones de Nivel Inicial posee la misma mediante fibra óptica, antena satelital y/o conexión Wifi. En el caso de Nivel Primario el porcentaje asciende al 89%, pero el Nivel Secundario arroja menor cantidad de establecimientos con esos tipos de conectividad, logrando un 63%.

En cuanto a las instituciones que registran avances en la construcción del PI, se advierte que tanto las correspondientes al Nivel Inicial como al Nivel Primario, lo hacen en el orden del 85%. Por su parte, en el Nivel Secundario los avances registrados alcanzan el 60% de los establecimientos educativos relevados.

En otro orden de las variables, y respecto a la conformación de los Equipos de Conducción, un alto porcentaje de los servicios del Nivel Inicial cuentan solo con el cargo de Director (74%); en el Nivel Primario el 32% cuenta con los equipos completos, mientras que el 47% solo se encuentra cubierto por director único. Por otra parte, en el Nivel Secundario casi existe paridad entre aquellas instituciones que poseen Equipos completos y las que cuentan solo con la figura de Director.

Finalmente, en cuanto a los directivos noveles, los datos indican que, de los 42 servicios de Nivel Inicial relevados, 9 cargos de gestión están ocupados por profesionales recientemente incorporados. En el Nivel Primario, las 57 instituciones registran también 9 directivos noveles; y en el Nivel Secundario, por su parte, se identifican 4 directivos que se encuentran en etapa inicial del cargo, sobre un total de 38 establecimientos informados.

Región 4 (cabecera Trelew)

Al analizar la ubicación de las instituciones en relación con la distancia respecto de la Sede Supervisiva, se advierte que, en el Nivel Inicial sobre un total de 67 instituciones informadas, 54 de ellas se hallan ubicadas entre 0-25 km, 2 entre 26-50 km y 11 a más de 100 km de ese punto de referencia. En el Nivel Primario, 20 de los establecimientos se ubican en el rango más cercano, mientras que uno se encuentra en el rango de 26-50 km y 10 a más de 100 km del lugar mencionado. A su vez en el Nivel Secundario, 29 instituciones se hallan a menos de 26 km y 7 a más de 100 km.

En cuanto a los ámbitos/contextos, se observa que, en el Nivel Inicial, las instituciones urbanas duplican prácticamente a las rurales (46 frente a 21) mientras que en el Nivel Primario las cifras se encuentran distribuidas de forma más equitativa entre estas dos categorías (17 a 14); y en el Nivel Secundario casi la totalidad (35 de 36) se ubican en contexto urbano.

En relación con los modelos organizativos, el Nivel Inicial posee casi el doble de establecimientos educativos con jornada simple (39) respecto a los de jornada completa (18), mientras que otros 10 funcionan con jornada extendida. En el Nivel Primario las escuelas de jornada completa se corresponden con un 71% sobre el total de las informadas (31), así superan ampliamente a las de jornada simple (4) y extendida (5). Por otra parte, en el Nivel Secundario la gran mayoría (89%) funciona bajo el formato de jornada simple y solamente 4 sobre un total de 36, se ajustan al modelo de jornada completa.

Respecto a los turnos de funcionamiento, se observa una relativa paridad entre mañana y tarde, en los establecimientos del Nivel Inicial (65-54) y del Primario (18-16). En el Nivel Secundario la mayoría (30) funcionan en el turno mañana, otras 20 por la tarde y 8 en el turno vespertino.

En cuanto a la matrícula de estudiantes de los Niveles Inicial y Primario, si bien varían las cantidades de unidades educativas informadas (67 y 31 respectivamente), se advierte similar cantidad entre ellas: 5.307 y 5.888, pero resulta llamativo que se duplica en el Nivel Secundario ascendiendo la misma a 10.691 alumnos. Cabe destacar que esta disparidad podría atribuirse a la falta de insumos enviados por parte de los STE del Nivel Primario, aunque la cantidad de instituciones casi no difieren entre ellas (31-36).

Por otra parte, considerando la variable de conectividad institucional, la totalidad (67) de los servicios educativos de Nivel Inicial cuentan con ella mediante fibra óptica, antena satelital o Wifi. Y a su vez, la mayoría de los establecimientos pertenecientes a los Niveles Primario (27) y Secundario (30), cuentan con Wifi.

Sobre los avances en la construcción del PI, las instituciones educativas del Nivel Inicial y del Nivel Secundario, presentan porcentajes positivos que van entre el 70 y el 80% respectivamente. En tanto que la totalidad de las escuelas primarias de la región registran un 100% de progreso en este sentido.

Con relación a la conformación de los Equipos de Conducción, el 55% de las instituciones informadas por el Nivel Inicial y el Nivel Secundario cuentan con sus equipos completos. Pero en el Nivel Primario esa categoría disminuye a un 38%, según lo relevado en el mapeo territorial.

Finalmente, y en relación con los directivos noveles, los datos muestran que en el Nivel Inicial las instituciones educativas son conducidas por al menos 15 de estos directivos. En el caso de primaria se registran 17, y disminuye en secundaria consignando en este nivel a 6 de ellos.

Región 5 (cabecera Sarmiento)

En esta región, en lo que refiere a la distancia entre las instituciones respecto de la Sede Supervisiva, se puede mencionar que 9 de las informadas por el Nivel Inicial se ubican a menos de 26 km de dicha sede, lo que arroja un porcentaje del 50%. Otras 7 a más de 100 km (39%) y 2 entre los 26-100 km (una en cada rango detallado en el relevamiento). Respecto al Nivel Primario, 2 de los establecimientos se encuentran en el radio más cercano, viéndose duplicados los que se ubican a más de 100 km de este punto de referencia (4); y sólo una escuela se encuentra ubicada entre 51-100 km. Las de Nivel Secundario reflejan otra realidad, sobre un total de 13 un 54% de ellas se encuentra en el radio más alejado de la Sede (7 a más de 100 km), 5 a menos de 26 km y una en el rango de 51-100 km. Atento a esta variable, se presenta una situación similar a las Regiones I y III. Es así como, la accesibilidad -por distancia- a los establecimientos más alejados representan alrededor de un 50% del total de las instituciones a cargo, lo que debería considerarse qué tan problemático resulta ser-en término de medios disponibles o condiciones de terreno- para dar cumplimiento a la agenda personal de cada STE vinculado

al trabajo en territorio.

En lo que respecta a los ámbitos o contextos donde se emplazan las instituciones, se observa paridad entre las urbanas y rurales del Nivel Inicial (9 y 9 respectivamente); mientras que en el Nivel Primario se contabilizan 5 escuelas rurales y 2 urbanas. En cambio, las escuelas secundarias se distribuyen de la siguiente manera: 5 urbanas, 7 rurales, y una con modalidad virtual.

En cuanto a los modelos organizativos, sobre un total informado de 18 instituciones del Nivel Inicial, 11 de ellas son de jornada simple y 7 de jornada completa. En tanto que en el Nivel Secundario se consignan que funcionan bajo esos formatos 7 y 6 respectivamente. Además, la totalidad de las escuelas primarias relevadas se ajustan bajo la modalidad de jornada completa (7 en total).

En referencia a los turnos de funcionamiento escolar, se observa paridad entre los turnos mañana y tarde en todos los niveles educativos.

Por otra parte, la conectividad es un servicio que está disponible para todos los establecimientos de la región (100%), lo cual representa un recurso sumamente valioso teniendo en cuenta la distribución de las escuelas a supervisar.

Con relación al avance de la construcción del PI, todas las instituciones pertenecientes al Nivel Inicial y Primario registran un 100% de desarrollo en relación con el mismo; mientras en lo que respecta al Nivel Secundario de las 13 informadas, solo 3 de ellas (23%) dan cuenta de algún progreso con relación al tema.

Además, teniendo en cuenta la variable de conformación de los Equipos de Conducción cerca de la mitad de las escuelas secundarias (46%) cuentan con Equipos completos, en tanto las cifras disminuyen entre un 11% y un 14% en las correspondientes al Nivel Inicial y Primario, respectivamente.

Finalmente, respecto de los directivos noveles, se registran 6 de los Directores de Nivel Inicial y 4 de Nivel Secundario; mientras que el Nivel Primario no registra jerárquicos en esta categoría.

Región 6 (cabecera Comodoro Rivadavia)

Esta región en cuanto a la distancia de las instituciones respecto de la Sede Supervisiva, tiene la particularidad - a excepción de una escuela del Nivel Secundario- que todos los establecimientos educativos pertenecen al ámbito urbano y se encuentran ubicadas en un radio de entre 0-25 km de la sede de referencia. Este dato se obtiene a partir de un total de 156 establecimientos informados (68 NI, 32 NP y 45 NS). La excepción que se menciona en principio hace alusión a que dicha escuela se encuentra emplazada entre 26-50 km respecto de la sede. A partir de estos datos, se puede conjeturar que la distancia no debería afectar la presencialidad supervisiva en territorio.

Respecto de los modelos organizativos, tanto en el Nivel Inicial como en el Secundario, prevalece ampliamente la jornada simple arrojando un 84% y 91% respectivamente, respecto a 57 y 41 unidades educativas analizadas. Los valores se equiparan cuando se analizan los establecimientos de Nivel Primario con relación a la jornada extendida, siendo 16 escuelas las de jornada simple y 12 con extensión de los tiempos escolares. Además, adhieren al formato de jornada completa una institución de Nivel Inicial, 4 escuelas primarias y 3 escuelas secundarias.

En cuanto a los turnos de funcionamiento, tanto en el Nivel Inicial como en el Primario, prácticamente se distribuyen equitativamente en el turno matutino y la tarde (64-61 y 29-32). Las escuelas secundarias funcionan de la siguiente manera: 41 en el turno mañana, 29 en el turno tarde y 8 en el vespertino.

En el análisis de la matrícula se advierte que la del Nivel Primario (10.946) se incrementa alrededor del 50% respecto a la de Inicial (7.319). En cuanto al Nivel Secundario, los valores se incrementan considerablemente (17.850 frente a 10.946) respecto de los relevados en el Nivel Primario, singularidad que podría atribuirse a la falta de remisión de la totalidad de los datos por parte de los Supervisores de este último nivel.

Con respecto a la conectividad institucional, del total de establecimientos relevados de los tres niveles educativos, sólo 6 de ellos (1 de Nivel Inicial y 5 de Primario) no cuentan con conectividad disponible. Los que sí poseen, informan que la misma corresponde a antena satelital, piso tecnológico, fibra óptica, wifi, o en otros casos no especifican.

Por otra parte, sobre los avances en la construcción del PI, se releva que, sobre un total de 145 instituciones, el 91% ha registrado avances en la construcción del PI. Considerando los progresos, ese valor representa un 88% en el Nivel Inicial, el 94% en Primario y un 93% en Secundario.

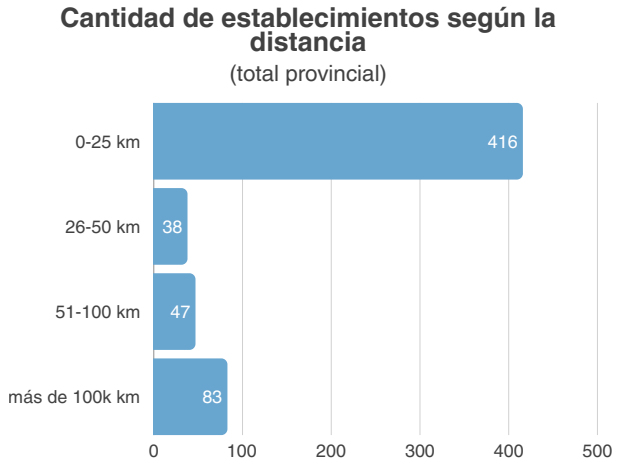
En relación con la conformación de los Equipos de Conducción, prácticamente un 34% de ellos están completos en el Nivel Inicial (23 con D-VD-S), las cifras se incrementan hasta llegar al 59% del total en el Nivel Primario (19) y al 71% de las escuelas secundarias (32 de 45).

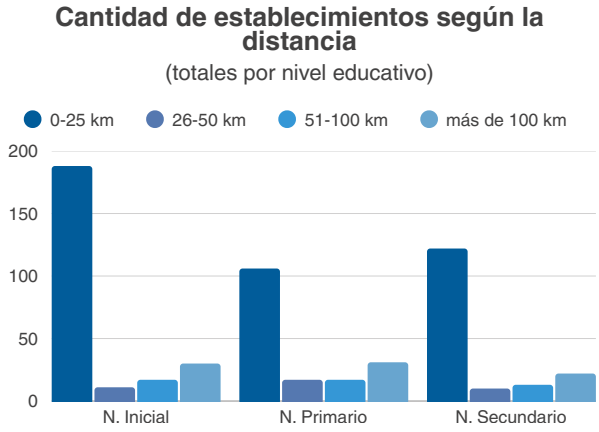
Finalmente, en lo referente a los directivos noveles, los datos indican que en el Nivel Inicial se desempeñan 16 profesionales recientemente incorporados; en el Nivel Primario, la cifra es de 7; mientras que en el Nivel Secundario se identifican 12 directivos en proceso de iniciación en el rol.

Síntesis de relevamiento provincial del mapeo

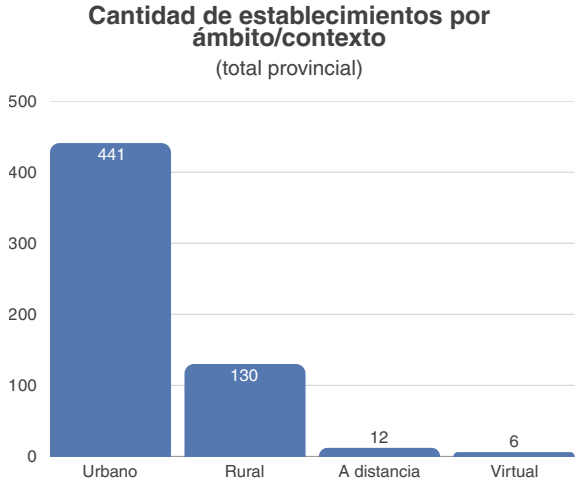
A continuación, se representa gráficamente cada una de las variables del Mapeo Territorial con las cantidades totales provinciales y/o por Niveles Educativos (en base a lo informado por los STE mediante dicho insumo).

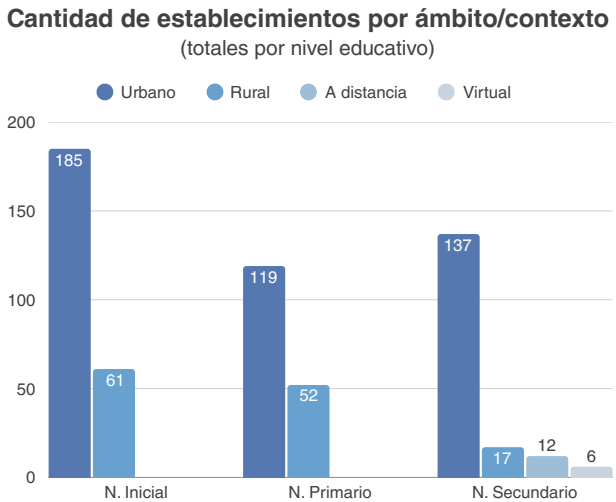
Establecimientos según distancia a la Sede Supervisiva (rangos: 0 a 25 km, 26 a 50 km, 51 a 100 km y más de 100 km).



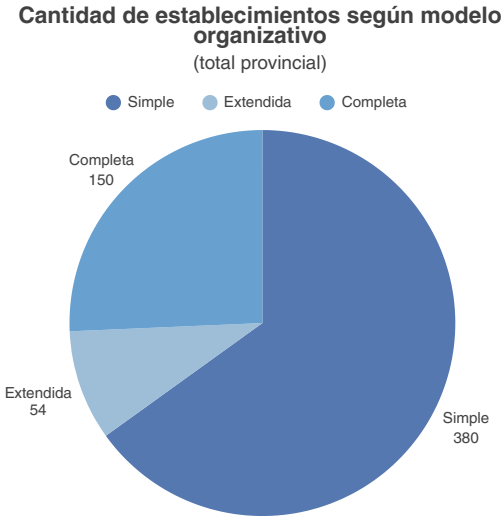


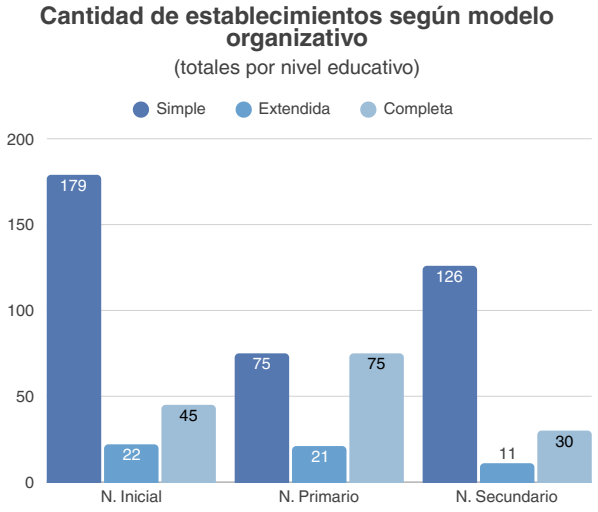
Establecimientos según ámbito/contexto (urbano, rural, a distancia, virtual).



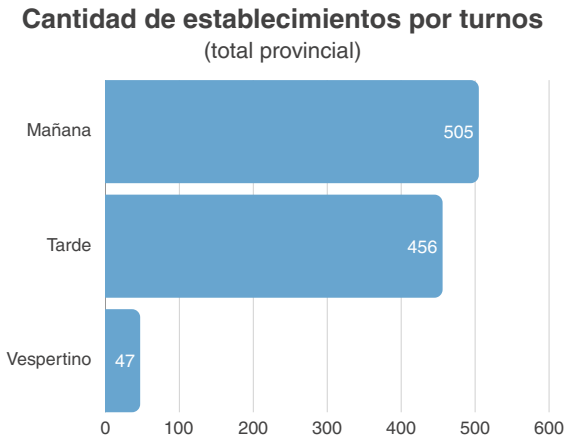


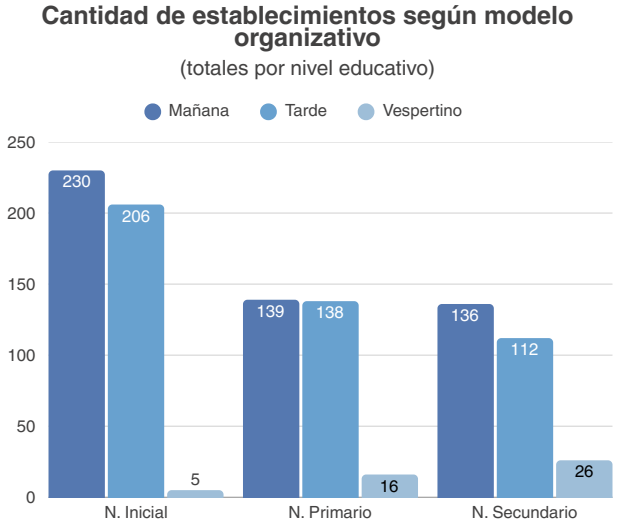
Establecimientos según modelos organizativos (jornadas: simple, extendida, completa, con alternancia).



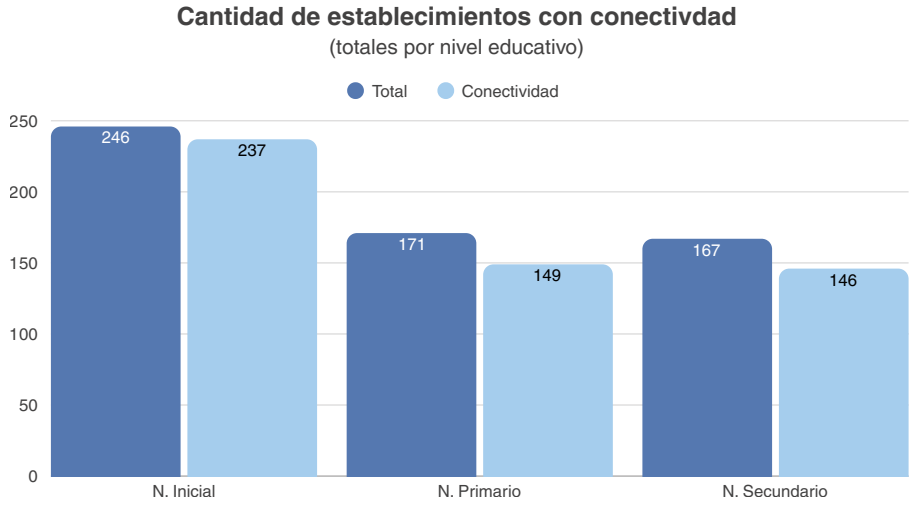


Establecimientos según turnos de funcionamiento (mañana, tarde, vespertino)

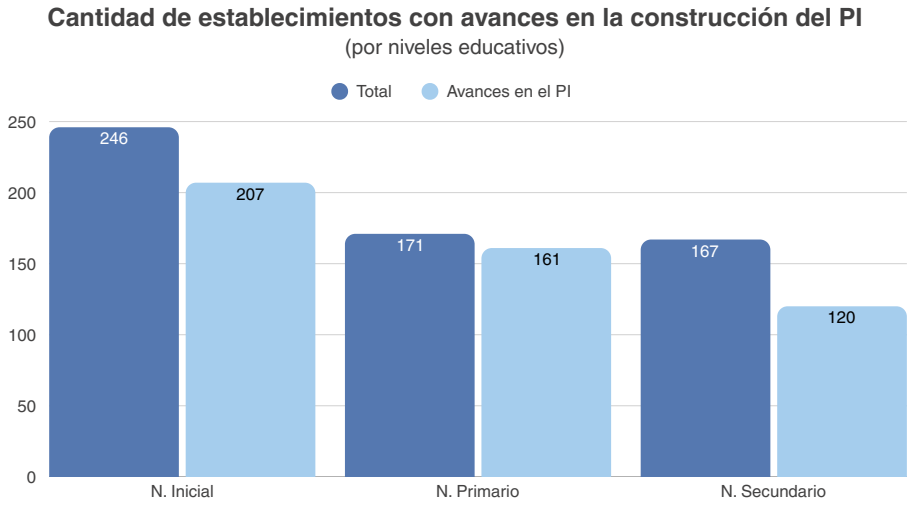




Instituciones educativas con conectividad (fibra, satelital, wifi)

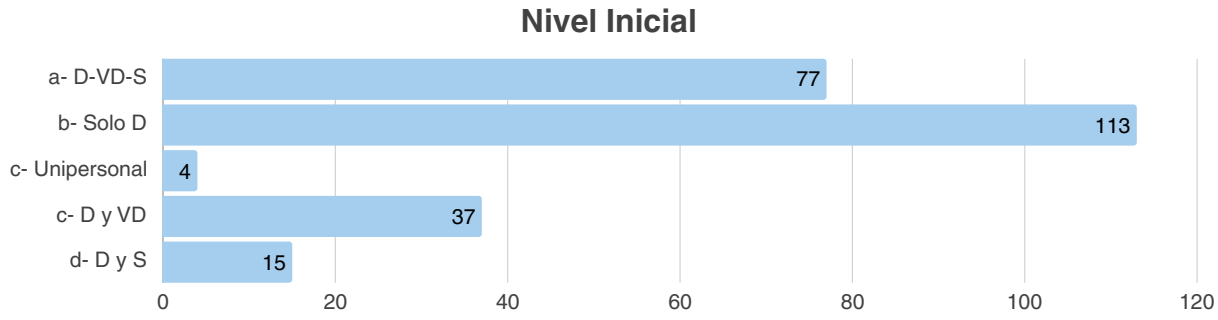


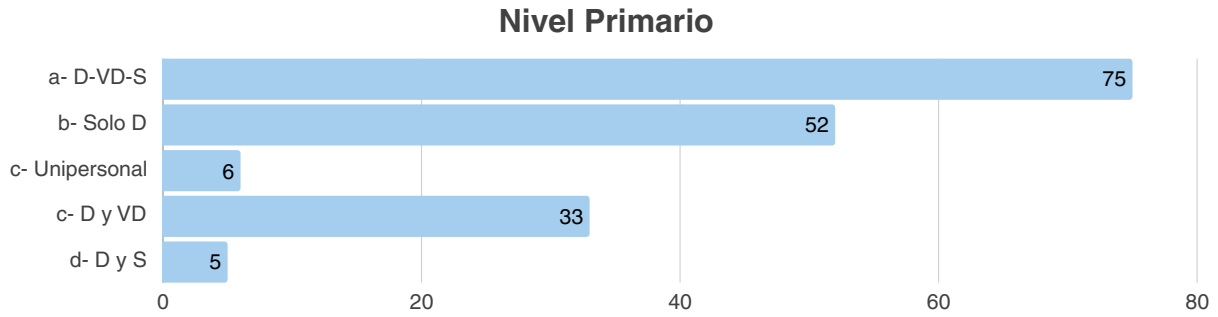
Instituciones con avances en la construcción del Proyecto Institucional (PI)

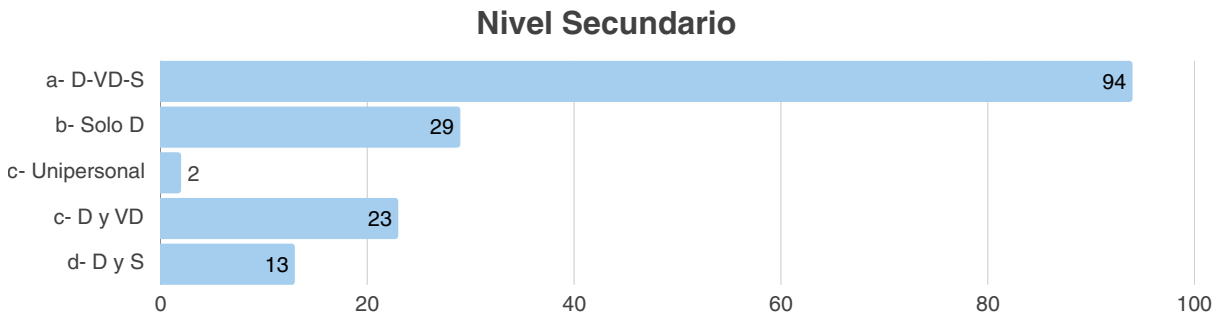


Conformación de los Equipos de Conducción:

a-Equipos de Conducción completos (Director, Vicedirector y Secretario)
b-Establecimientos educativos solo con Director.
c-Establecimientos educativos "unipersonales" (escuelas unitarias)
d-Establecimientos educativos con Director y Vicedirector.
e-Establecimientos educativos con Director y Secretario.







Síntesis y conclusiones de la implementación de Mapeo

En función del análisis realizado sobre los insumos recibidos por cada región y teniendo en cuenta que las observaciones se realizan sobre los datos cuantitativos disponibles, se puede sintetizar lo siguiente:

- En relación con la distancia de las instituciones respecto de la Sede Supervisiva, para las Regiones 2 y 6, esta variable no debería constituirse en un obstáculo de consideración al momento de garantizar la intervención supervisiva, ya que alrededor del 88% del promedio de las escuelas se encuentra ubicadas en un radio entre 0-25 km del punto de referencia mencionado. No obstante, en las Regiones 1, 3 y 5 se observa que cerca del 50% de los establecimientos se ubican a distancias que oscilan entre 26 y 100 km e incluso superan ese rango. Esta situación requiere considerar tanto los medios de movilidad disponibles como las condiciones de los caminos de acceso, a fin de garantizar que los STE puedan sostener una presencia sistemática en las unidades educativas involucradas. Respecto a la región 4 es necesario profundizar el estudio a partir de aumentar los relevamientos enviados por los STE ya que el porcentaje de escuelas no consideradas es muy alto y las conclusiones pueden ser erróneas.
- En cuanto al contexto de emplazamiento institucional, cerca del 75% de los establecimientos educativos están registrados como de ámbito urbano mientras que el 25% restante pertenecen al ámbito rural. Esto podría indicar que, en general, las condiciones de accesibilidad para la labor del Supervisor no presentan mayores dificultades. Sin embargo, es posible que algunas instituciones, aun sin estar categorizadas como rurales por encontrarse en localidades más pequeñas, se hallen igualmente alejadas de la sede supervisiva, lo que podría implicar ciertos desafíos para su atención presencial.
- Respecto de los modelos organizativos una amplia mayoría de las escuelas relevadas funcionan bajo el formato de jornada simple (el 65%), mientras que el 9% lo hace en jornada extendida y el 26% restante en jornada completa.

- Con relación a los turnos de funcionamiento, las instituciones de los tres niveles se dividen equitativamente entre los turnos mañana y tarde. No obstante, se registran algunos casos de turno vespertino en el Nivel Inicial y Primario. En este último caso se corresponde a la enseñanza primaria para población adulta. En tanto que el Nivel Secundario, sí registra algunos establecimientos más (26) que funcionan en dicho turno correspondientes a las EPJA (Escuelas para Jóvenes y Adultos).

- En cuanto al análisis de la matrícula el mismo no puede realizarse en profundidad por la falta de información, motivada en la no respuesta de algunos STE. Sin embargo son resguardados por el Ministerio Provincial a partir de sistemas digitalizados y censos periódicos.

- En lo que respecta a la conectividad institucional, alrededor de un 91% de los establecimientos educativos cuentan con algún tipo de conectividad. La misma se presenta bajo las características de fibra óptica, internet satelital, wifi y equipamiento de piso tecnológico. Así, de este modo se constituye en una herramienta potente que facilita, en términos de accesibilidad, la gestión de la comunicación entre el Supervisor Escolar y los Equipos Directivos.

- Sobre los avances en la elaboración del Proyecto Institucional (PI), prácticamente el 84% del total de las instituciones informadas registran progresos sobre el mismo. En el caso del Nivel Inicial se desprende un porcentaje positivo del 84%, mientras que para el Nivel Primario la cifra alcanza casi la totalidad de escuelas relevadas (un 94%). Por otra parte, en el Nivel Secundario, los valores descienden a un 72% del total de escuelas contempladas. Esta variable será motivo de contrastación en la próxima etapa del proyecto en la que se abordarán específicamente las intervenciones supervisivas en las distintas dimensiones de gestión.

- En lo concerniente a la conformación de los Equipos de Conducción, los datos más significativos en el Nivel Inicial refieren a que el 53% de las instituciones solo cuentan con Director, mientras que los Equipos completos (D-VD-S) arrojan un 31% sobre los totales informados. En tanto que las escuelas del Nivel Primario y Secundario invierten esa relación obteniendo entre el 49% y 56% de los equipos conformados de manera completa (D-VD-S) y entre un 23% y 27% solo con director, respectivamente. Por otra parte, un dato que tal vez podría estar vinculado a la ruralidad o a las escuelas de las zonas más alejadas o inhóspitas, refiere a establecimientos que cuentan con personal “único” o escuelas unitarias; en este caso se advierte que los porcentajes oscilan entre el 1,6% para Inicial, el 3,5% para primaria y sólo el 0,6% para el Nivel Secundario.

- Finalmente, en lo referente a los **directivos noveles**, si bien solo se cuenta con datos que arrojan cantidad total de establecimientos, y no cantidades de profesionales que ocupan cargos de gestión escolar, se puede mencionar que los niveles informan al menos que 56, 47 y 50 directivos en Inicial, Primario y Secundario respectivamente se identifican en proceso de iniciación en el rol, con hasta un año de antigüedad en las instituciones. Esta información resulta clave para orientar futuras acciones de acompañamiento formativo específicas.

A partir de lo anteriormente desarrollado y a modo de cierre del trabajo con este insumo —el Mapeo Territorial— es posible afirmar que algunos de los supuestos que circulan en los discursos del territorio no contarían con un respaldo sólido en términos de evidencia estadística. En una provincia de gran extensión geográfica, una zonificación adecuada permitiría que las distancias no constituyeran un obstáculo significativo para la labor supervisiva. Sin embargo, también es indispensable agilizar la tramitación de los viáticos y traslados, en un trabajo con los Delegados administrativos.

Del mismo modo, el acceso a la conectividad en sus diversas modalidades (wifi, fibra óptica o satelital) por parte de casi la totalidad de los establecimientos educativos se configura como un factor clave que favorece la presencia —aún bajo formato virtual— del Supervisor Técnico Escolar.

Por otra parte, si bien los Proyectos Institucionales de las escuelas presentan avances de distinta magnitud según lo informado por los STE, el fortalecimiento de la autoridad pedagógica de los Directores emerge como un aspecto crítico a considerar en el PES de los Supervisores. Esta situación puede vincularse, en términos generales, con la escasa antigüedad en el ejercicio de la función directiva que caracteriza a muchos de quienes conducen las instituciones y/o con la necesidad de incrementar el acompañamiento y los asesoramientos desde la gestión supervisiva.

Finalmente, este informe requiere, al igual que el mapeo territorial, de un cierre necesariamente provisorio. Los mapeos no constituyen instrumentos estáticos, sino que se conciben como insumos dinámicos y abiertos, en permanente revisión frente a las transformaciones que plantea la realidad. No son la realidad misma, pero permiten dar cuenta de ella.

c.- Implementación y seguimiento de agendas de trabajo. Organización de la dimensión temporal.

La agenda compartida con los Supervisores ha sido implementada conforme a la socialización de la Circular Conjunta Nº4/2025 del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, construida de manera colaborativa entre las autoridades educativas jurisdiccionales y los responsables del Programa. Dicha normativa oficia de marco introductorio, brindando orientaciones precisas para su planificación y análisis.

En torno al insumo, resulta conveniente avanzar en algunas definiciones que refieren a la gestión del tiempo como una dimensión ineludible para la planificación de la labor del Supervisor, que condiciona el abordaje del resto de las dimensiones (política, comunicacional, administrativa-organizacional, pedagógico-didáctica y socio comunitaria) y promueve u obstaculiza, según el caso, la construcción y la implementación de su Proyecto Educativo de Supervisión.

Tal como se expresa en la Circular Conjunta N°4/25, “La cuestión es comprender que el verdadero problema no es la falta de tiempo sino el uso que se hace de él puesto que, gestionar el tiempo implica el dominio del propio tiempo y del trabajo en lugar de ser dominado por ellos”. Desde esta perspectiva, se propone el uso de la agenda como un instrumento que no sólo facilita la tarea supervisiva sino que la potencia y la optimiza. En este sentido, resulta indispensable avanzar, entonces, con algunas definiciones y tensiones posibles que se desprenden de ellas.

En primer lugar, se trata de superar la concepción de la agenda como un simple “punteo de actividades y/o acciones” que se definen en un período acotado de tiempo para avanzar hacia aquella que la define como una reflexión escrita que se constituye en un indispensable insumo de gestión y que requiere considerar cuál/es actividades se desarrollarán en ese período definido (por ejemplo, la semana) que se inicia, en concordancia con una planificación macro que refiere a la propuesta trimestral/anual planteada en un cronograma.

Así mismo, en tanto dispositivo de anticipación, de previsión y de concreción, se constituye en una propuesta de trabajo tentativa (insumo propositivo) que puede verse afectada por diversos factores, pero que exige necesariamente el análisis de lo efectivamente realizado (insumo de concreción) a fin de “reagendarse” lo suspendido o bien aquello que requiere otra intervención distinta a lo planificado. (Circular Conjunta N°4/2025).

El trabajo territorial con la implementación de las agendas se plantea en dos etapas. Una primera de familiarización con el uso del instrumento -que es el analizado en el periodo correspondiente a este segundo informe-, donde los relevamientos realizados por los tutores son principalmente cuantitativos y sostenidos en el reconocimiento que los STE hacen de sus intervenciones en las distintas dimensiones de gestión. Una segunda etapa por informar en la próxima entrega dará cuenta de un análisis cualitativo pormenorizado al poder contrastar las agendas con actas e informes de visita a las instituciones.

De este modo, el proceso de familiarización con un instrumento nuevo —probablemente innovador en relación con otros formatos utilizados previamente— pone en evidencia ciertas tensiones que interpelan el statu quo. Entre ellas pueden mencionarse: proactividad versus reactividad, instrumento burocrático versus herramienta de gestión, lo previsible frente a lo emergente y la elaboración de la agenda como práctica individual frente a su construcción en instancias colectivas de trabajo, entre otras.

Cabe señalar que algunos datos no pudieron relevarse según lo previsto, tanto por la falta de envío de este insumo por parte de algunos STE como por las dificultades propias del proceso de aprendizaje, que evidenció obstáculos para registrar con precisión la información solicitada en cada categoría.

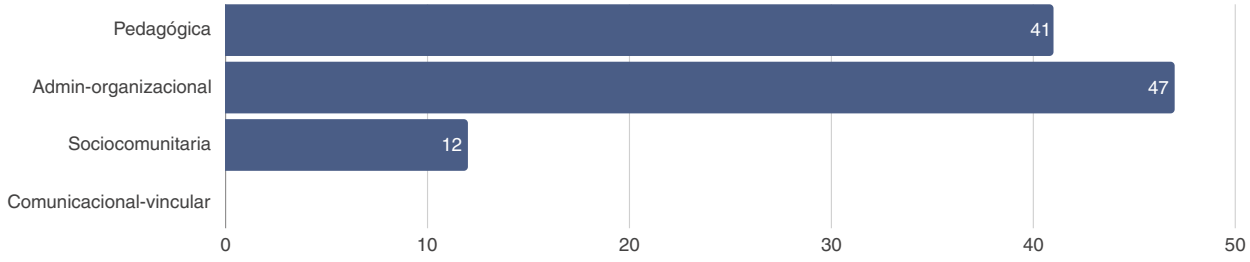
En esta instancia se presenta, de manera sintética, parte de la información correspondiente a determinadas categorías de análisis que integran diversas variables. Dichas categorías fueron construidas a partir de los datos cuantitativos recopilados por los Tutores del programa, tras la lectura exhaustiva y el análisis de las agendas remitidas oportunamente por cada Supervisor, luego de los dos primeros meses de implementación del dispositivo.

A continuación, se representan gráficamente, algunas de las categorías antes referenciadas, por niveles educativos, por el desempeño general de los Supervisores Seccionales y Secretarios; y un panorama general a nivel jurisdiccional, de esta primera etapa de puesta en marcha del insumo.

Región 1

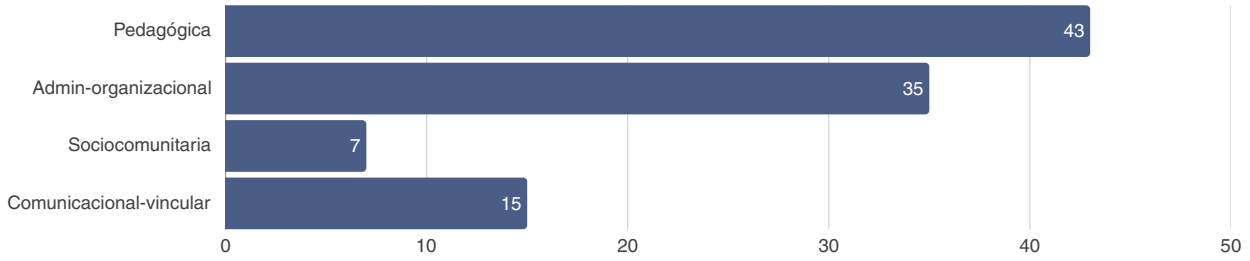
Nivel Inicial

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



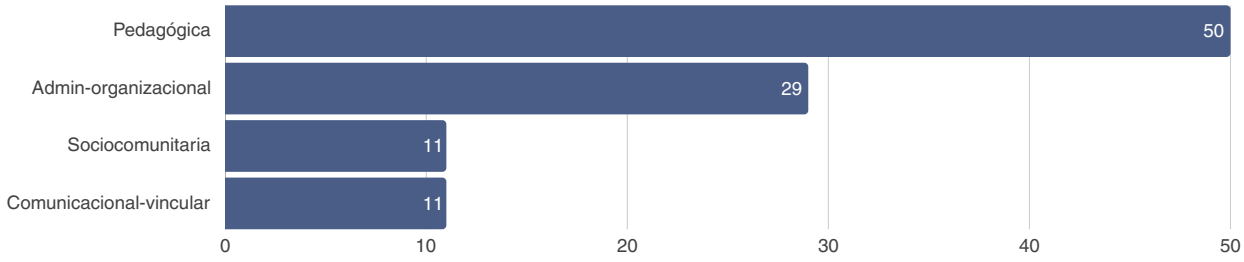
Nivel Primario

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



Nivel Secundario

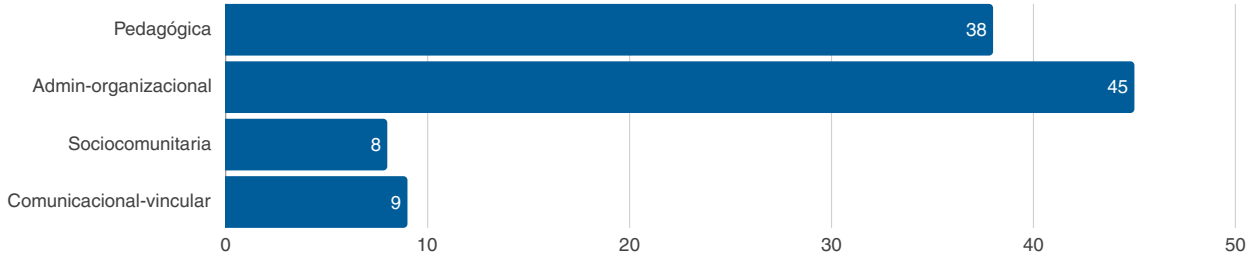
Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



Región 2

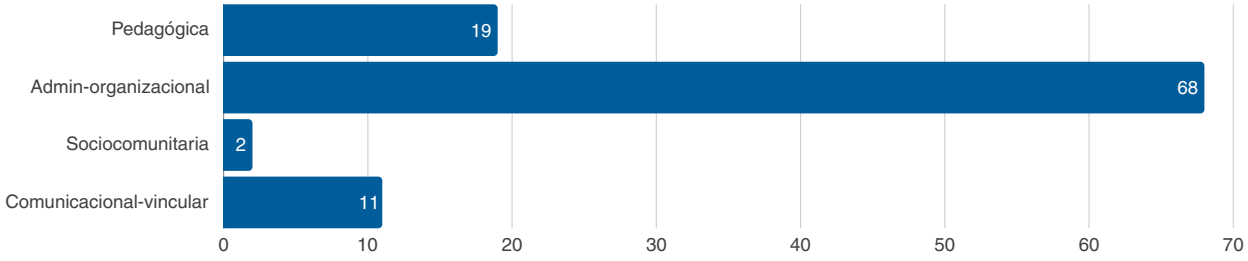
Nivel Inicial

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



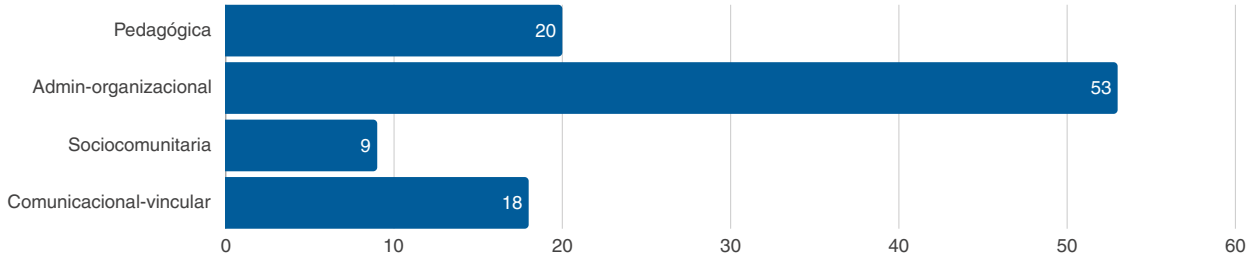
Nivel Primario

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



Nivel Secundario

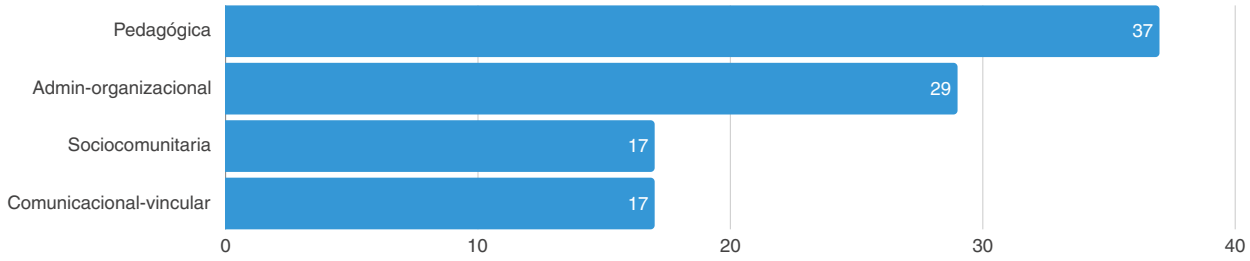
Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



Región 3

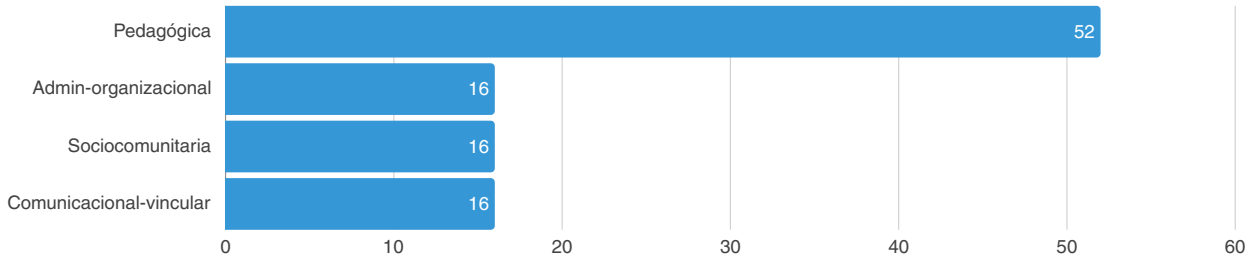
Nivel Inicial

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



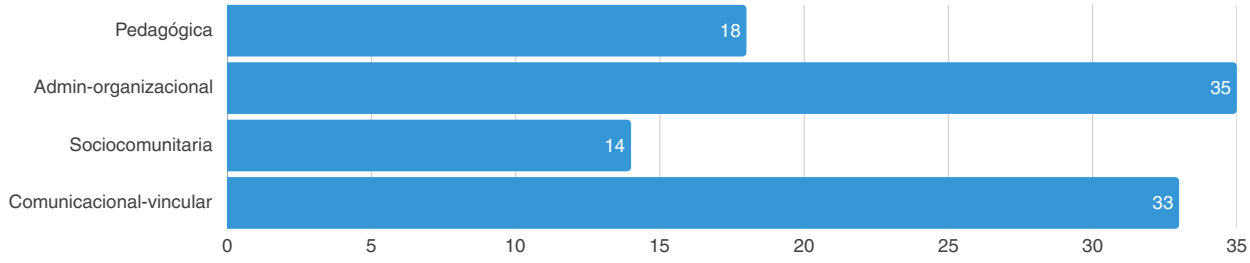
Nivel Primario

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



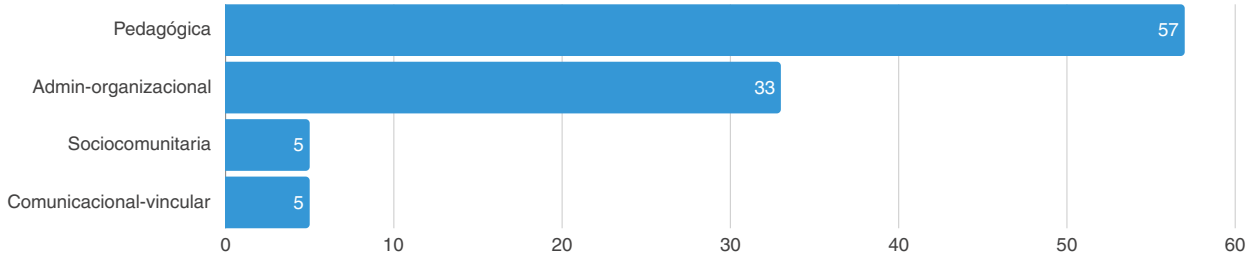
Nivel Secundario

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



Modalidades

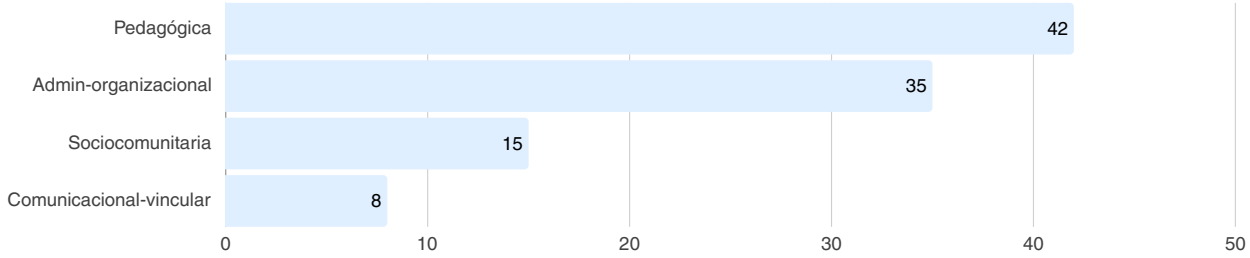
Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



Región 4

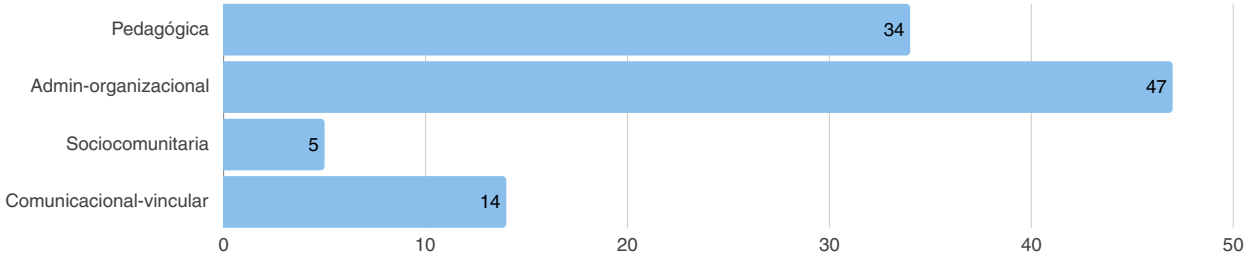
Nivel Inicial

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



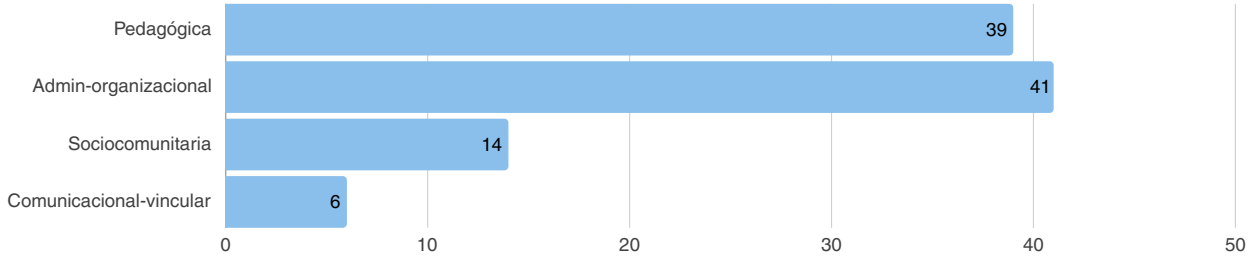
Nivel Primario

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



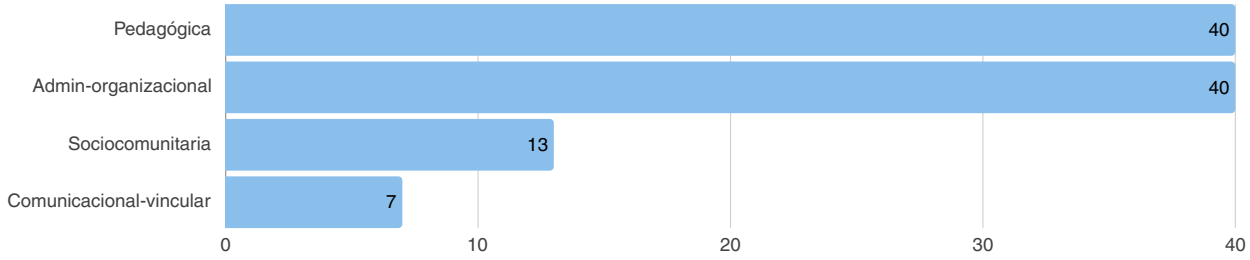
Nivel Secundario

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



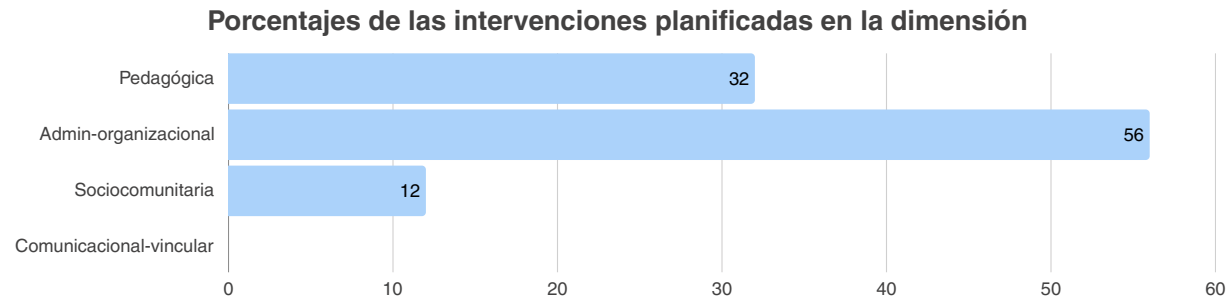
Modalidades

Porcentajes de las intervenciones planificadas en la dimensión



Región 5

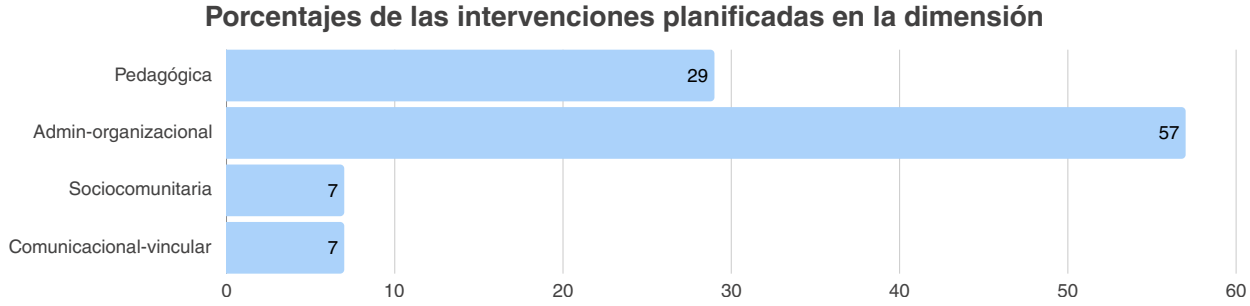
Nivel Inicial



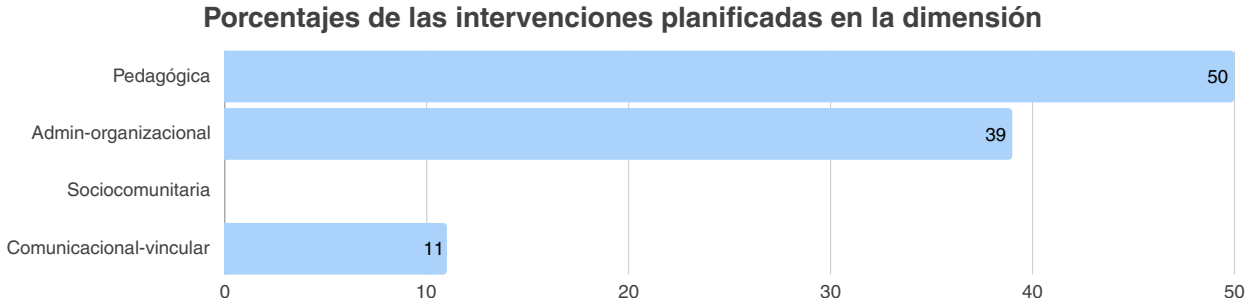
Nivel Primario

No se presentó registro de agenda en este periodo

Nivel Secundario

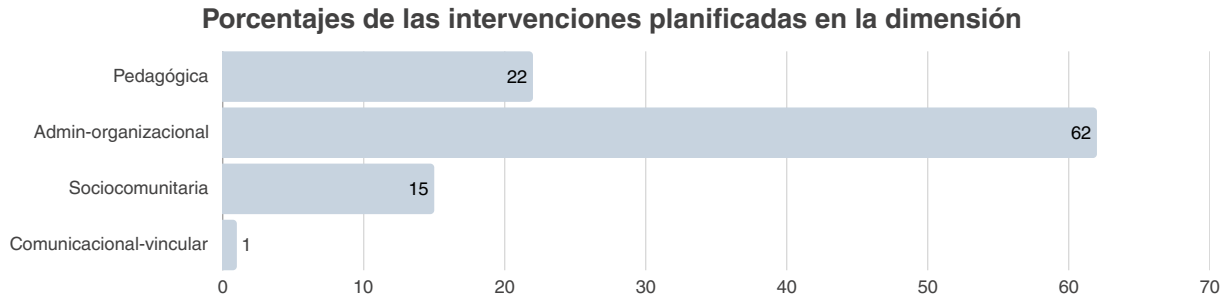


Modalidades

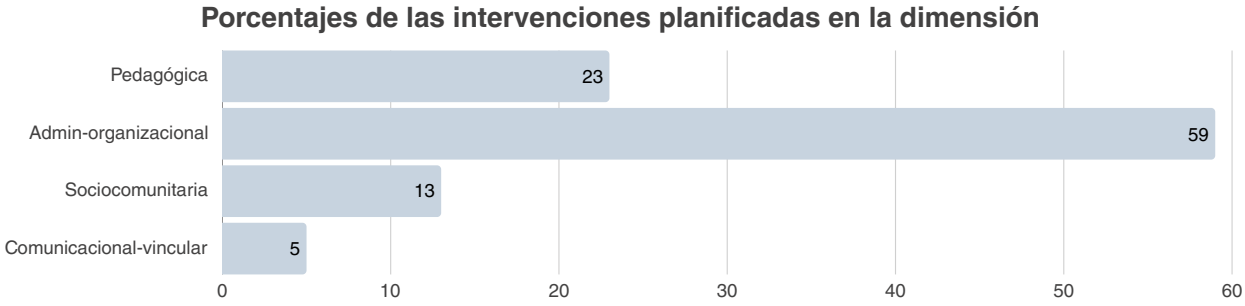


Región 6

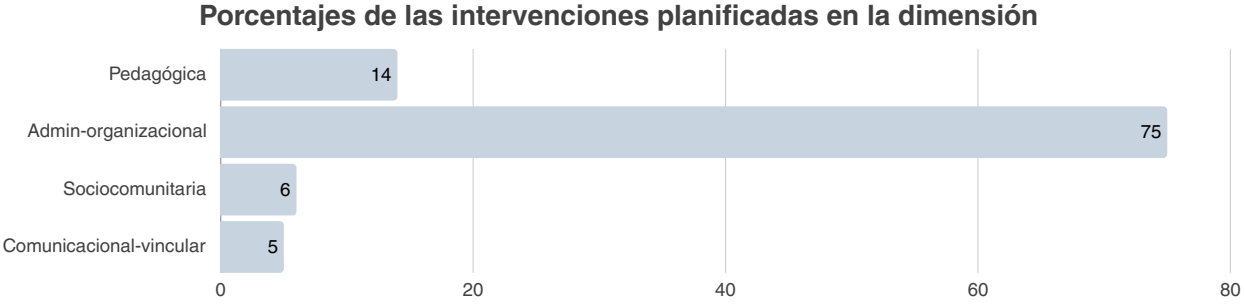
Nivel Inicial



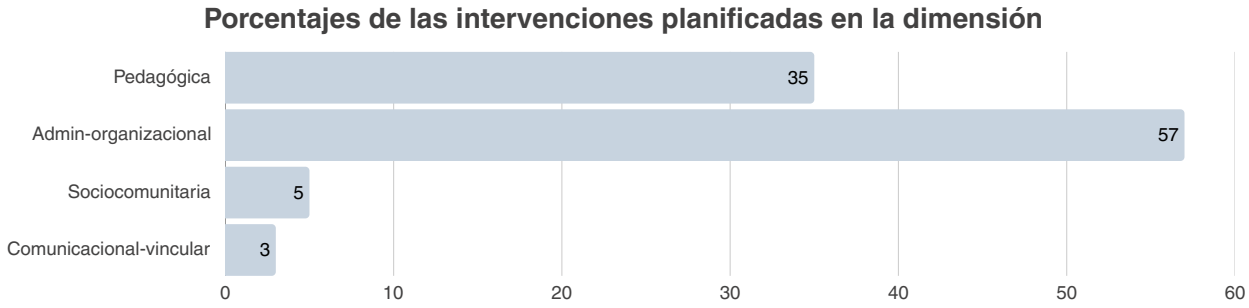
Nivel Primario



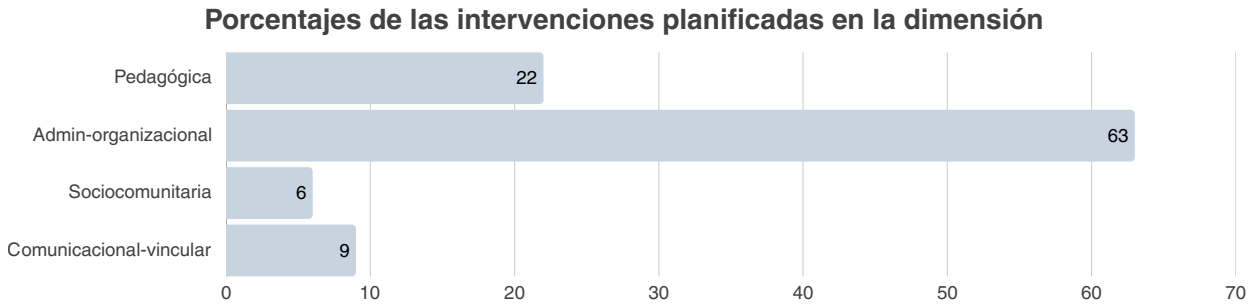
Nivel Secundario



Modalidades

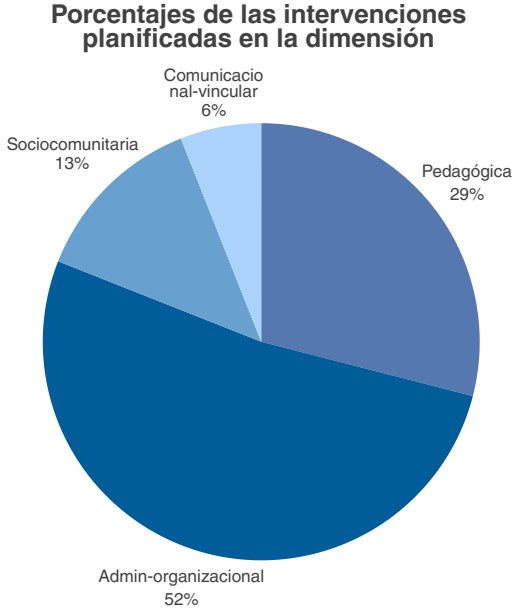


Supervisores Técnicos Seccionales y Supervisores Técnicos Secretarios Seccionales

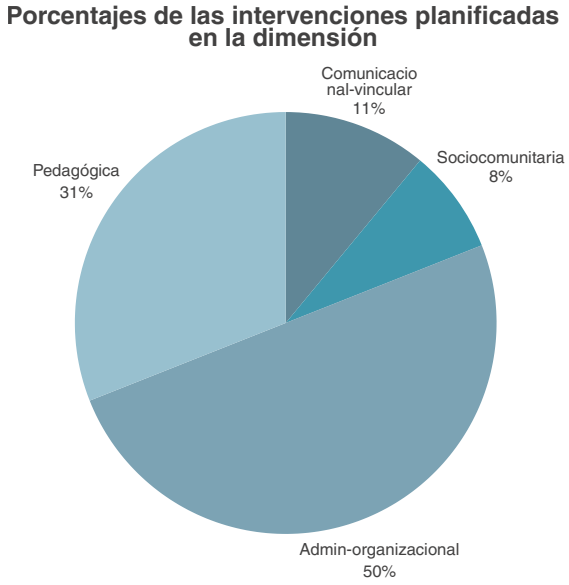


Datos provinciales

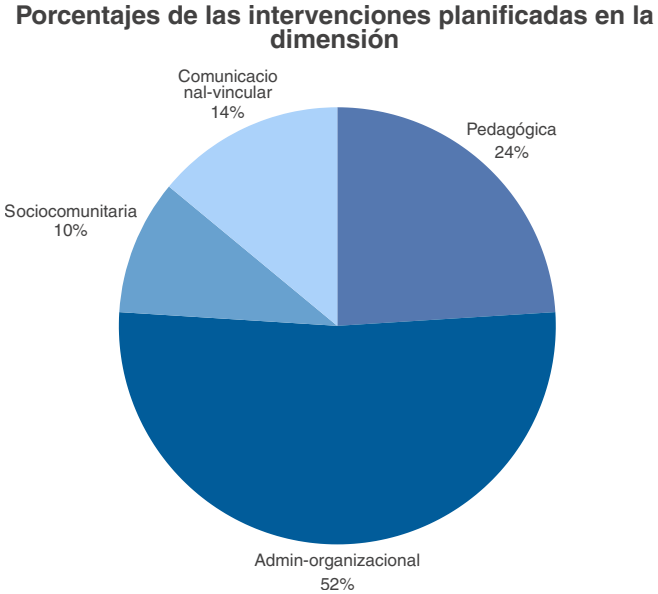
Nivel Inicial



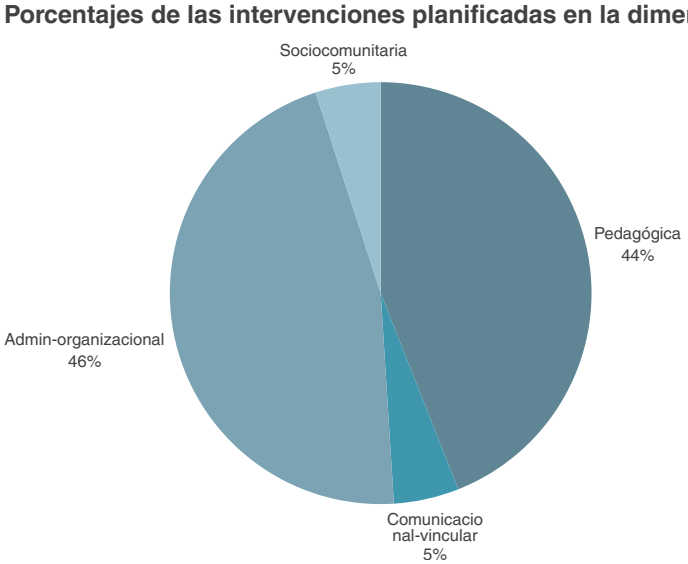
Nivel Primario

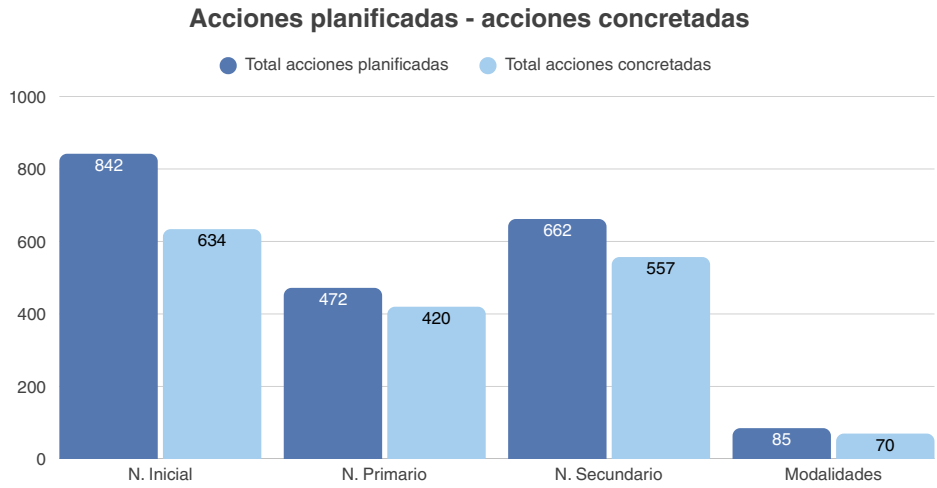


Nivel Secundario



Modalidades





Síntesis y conclusiones de la implementación de la Agenda

De los relevamientos realizados por los tutores en las primeras semanas de la elaboración y seguimiento de agendas proyectivas y vencidas, se pudieron evidenciar dificultades en la identificación y reconocimiento de distintas intervenciones supervisivas, sobre todo en lo que hace referencia a intervenciones pedagógicas y a la práctica de tipos de reuniones, elaboración de documentos técnicos, mesas de trabajo, entre otras.

Para avanzar en un registro fidedigno de los análisis de las intervenciones fue necesario profundizar y sostener el acompañamiento de los tutores junto a clases no previstas, compartidas en el aula virtual, explicitando y reforzando marcos teóricos y prácticos de esta temática. Es por ello por lo que los relevamientos cuantitativos vinculados a los distintos tipos de intervenciones, quedan pendientes de sistematización para la próxima etapa.

En este sentido, se tomó la decisión de la planificación de encuentros territoriales situados por región en donde los capacitadores y tutores retrabajarán estas variables que se encuentran debilitadas en la tarea supervisiva. Estos encuentros tendrán además un marco de sensibilización de la importancia de mapear y su abordaje en la selección de focos de intervención necesarios en la planificación de cada PES. Asimismo, se realizará de manera conjunta con los supervisores una visita a escuela por nivel en cada región.

La clasificación y porcentaje de intervenciones por cada Dimensión de gestión fue contabilizada en función de lo interpretado por cada STE. Es necesario hacer la salvedad, luego de lo trabajado junto a los tutores, que lo que consideran intervenciones en lo pedagógico es desde el sentido amplio del término y no específicamente desde la práctica supervisiva pedagógica-didáctica-curricular. A partir del análisis entrecruzado de las variables cuantitativas y cualitativas se pudo inferir que inicialmente predominó una tendencia a creer que la tarea del supervisor está asociada a la espera de la consulta, a la aparición del conflicto para ser atendido, a la invitación al acto, en definitiva, al “llamado para” y recién ahí desplegar el accionar inherente a su rol. No se vislumbró un

No hay evidencias de intervenciones directas o indirectas en acompañamiento/asesoramiento en prácticas de enseñanza. Esta discrepancia de interpretación se revisó luego de este período (aspecto cuantitativo), centrado principalmente en la implementación efectiva de agendas proyectivas y su cotejo con las vencidas; y se profundizará en la segunda etapa de trabajo con agendas más enfocadas en los aspectos cualitativos de las intervenciones. Además se podrá establecer un cruzamiento con los informes de visita a escuela.

"hacer con previsión", con la selección de focos supervisivos en función del análisis de los insumos administrativos (que tanto tiempo les lleva su supervisión). Sin embargo, a medida que se avanzó con la implementación y devolución analítica de las agendas, la tendencia hacia la gestión proactiva y la valoración de prácticas planificadas se fue incrementando. Si bien, esta tendencia es visible y marcada, podrá ser puesta en valor cuali y cuantitativo en el próximo análisis donde se dispondrá la revisión de las variables en vistas a las dificultades operativas aquí expresadas.

d. Avances organizativos con autoridades de Nivel Central

Durante este tramo del programa surgieron algunas dificultades de índole organizativa y también resistencias en la incorporación de la utilización de determinados insumos en las prácticas territoriales, fundamentalmente en lo que refiere al uso de agendas proyectivas -y cotejo con las vencidas- como necesarias para la planificación de la dimensión temporal. Estas resistencias fueron notoriamente mayores en los STE y STS del Nivel primario.

La necesidad de adecuar las propuestas y de impulsar las prácticas territoriales efectivas, llevó a una profundización de las acciones con los agentes del Nivel Central del Ministerio de Educación de la provincia, principalmente con los Supervisores Técnicos Generales y los Directores de los Niveles/Modalidades.

Con el propósito de promover la reflexión sobre las prácticas orientadas a una gestión proactiva —y tras varias reuniones de trabajo en las que no se lograba avanzar más allá del diagnóstico situacional—, se advirtió la presencia de ciertas resistencias entre los supervisores escolares, aunque sin considerar la necesaria revisión de las prácticas propias de la organización ministerial. Frente a ello, se propuso utilizar el árbol de problemas como herramienta de análisis.

Si bien los cuestionamientos mayores se centraron en la elaboración reflexiva de agendas de trabajo como parte de la micro planificación estratégica (aunque se había solicitado este insumo a los STE a partir de la Comunicación Nº 4/25), desde la capacitación se propone el siguiente árbol como punto de análisis inicial sobre la gestión territorial, buscando reconocer determinados problemas y sus causales; y poder así pensar de manera colectiva si algunas de las situaciones observadas, no resultan ser consecuencia de esta situación.



En este sentido, se plantea continuar las producciones y reflexiones en encuentros por Nivel/Modalidad. Para ello, se propone generar un espacio de trabajo previo entre los STG, los STGS y los Directores de cada Nivel, con el fin de identificar y priorizar los problemas específicos y, a partir de ello, definir las líneas de acción a implementar.

Nivel Secundario

La STG y la STGS pudieron dar inicio a un trabajo compartido comenzando con la delimitación de funciones de cada uno de los cargos, no solo desde lo normado sino también desde la práctica cotidiana.

Con respecto a las dificultades específicas del nivel en relación con la gestión del tiempo y las dinámicas territoriales se reconoce que son frecuentes las consultas e incluso elevación de situaciones de conflicto a nivel central, que podrían (y deberían) ser abordadas desde cada uno de los territorios. Esta necesidad de intervención permanente por parte de los actores ministeriales dificulta la gestión proactiva y el centrarse en los seguimientos e intervenciones en la dimensión pedagógico-didáctica.

Se propone trabajar en este sentido con vistas a mejorar esta práctica para el 2026, posibilitando a los STE del Nivel el fortalecimiento de la autonomía y profesionalización. Para ello se prevé la actualización de una guía de intervención en situaciones de conflicto del año 2015. Dicho documento plantea el reconocimiento de ciertos marcos normativos a considerar y propone líneas específicas de intervención. Se acuerda que la STGS relevará aquellas situaciones que surgen con mayor frecuencia en la consulta/solicitud de resolución al nivel central para luego readecuar los marcos

normativos vigentes y proponer para el 2026 una actualización que tienda a la toma de decisiones territoriales que aliviane los tiempos de gestión para tareas propias de la STG y STSG del Nivel Secundario.

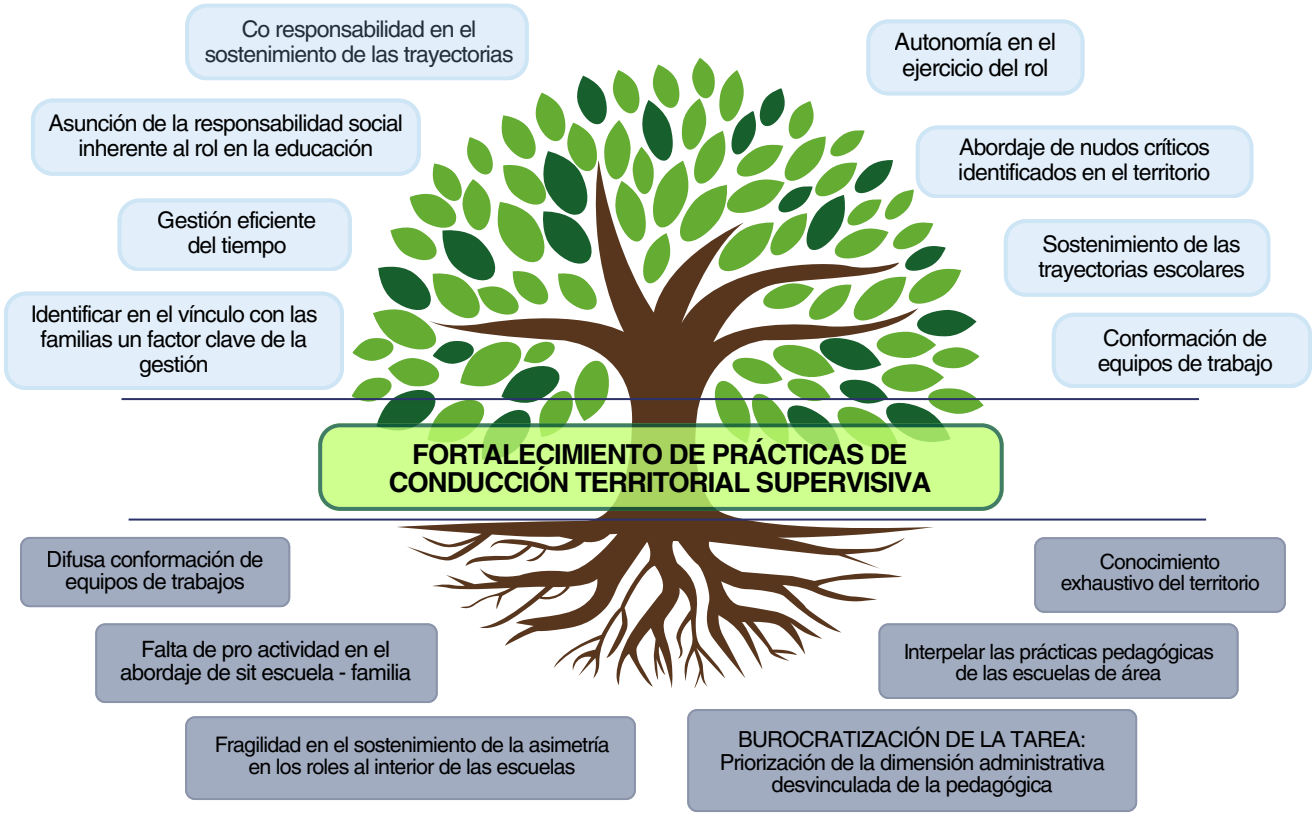
También se recomienda la elaboración conjunta de un recursero digital de consultas y sus respectivos asesoramientos para agilizar la toma de decisiones y promover el fortalecimiento de la confianza y la autoconfianza en la gestión territorial. En este sentido, se evidencia un importante grado de desconocimiento de la normativa por parte de los STE del Nivel. Para abordar esto, tanto la actualización de la guía como el recursero digital harán énfasis en la necesidad de indicar las relecturas de los marcos normativos vigentes, que además serán parte de dichos insumos a actualizar.

Es un objetivo del Nivel promover -para toda la planta supervisiva, independientemente del cargo en la estructura y el organigrama- la recuperación y fortalecimiento del rol de enseñante de los supervisores.

Nivel Inicial

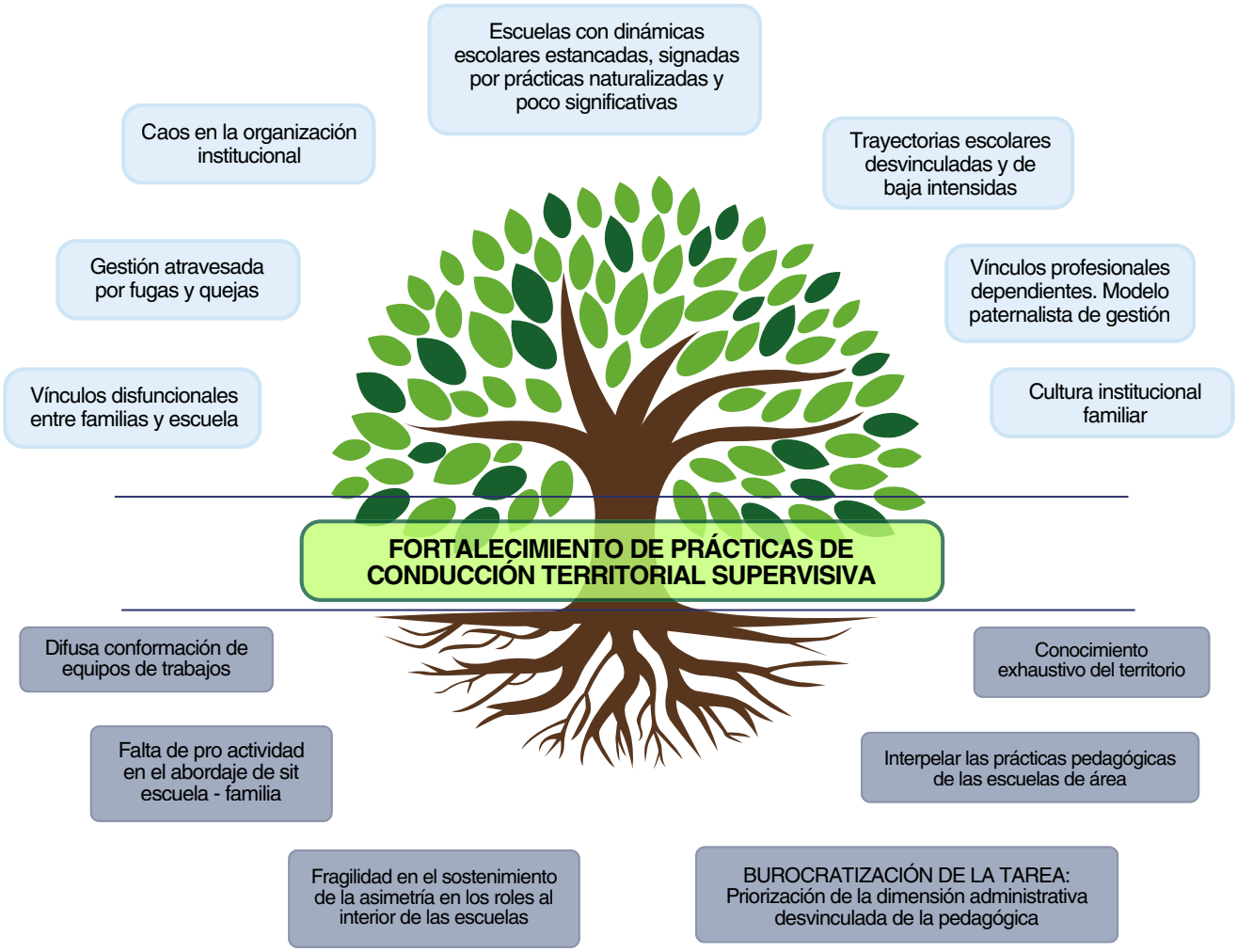
Primer árbol de problemas

Se analiza el árbol de problemas elaborado tras el trabajo reflexivo realizado entre la Directora de Nivel, la STG y la STGS. Si bien el objetivo de esta propuesta era promover la reflexión sobre las acciones propias de la estructura ministerial y su relación con la gestión de los STE en cada territorio —y este primer ejercicio se centró en las tareas de las tareas de los STE—, se reconoce que constituye una construcción valiosa que merece ser tenida en cuenta para continuar avanzando.



Segundo árbol de problemas

Luego de conversar con los actores participantes, se llega a esta producción que permite lograr un autoanálisis y establecer líneas de trabajo que profundicen el fortalecimiento del rol del supervisor.



Una vez superada esta instancia de la tarea y orientada la mirada hacia la organización central del Nivel, se identificó como punto crítico la necesidad de seguir fortaleciendo las intervenciones de los STE en la dimensión pedagógico-didáctica. En consecuencia, se avanzará en la elaboración de una grilla de seguimiento de la tarea de los STE, la cual se incorpora como Anexo III.

Nivel Primario

El Nivel Primario, aun siendo el que cuenta con la estructura organizativa territorial más completa y compleja —establecida por Ley Provincial—, que incorpora la figura intermedia de los Supervisores Técnicos Seccionales y sus Secretarios (STS y STSS), es también aquel en el que se advierte una mayor cantidad de resistencias y un menor cumplimiento en el avance de las propuestas.

Los Directores del Nivel —incluidos aquellos de Gestión Privada— señalan que recién ahora comienzan a comprender el rol de los STE. Por su parte, la STG de Educación Primaria no parece coordinar de manera efectiva las acciones de los STS y, mucho menos, las de los STE. Por este motivo, se propone una próxima recorrida presencial de los Coordinadores de la capacitación por el territorio donde se trabajará en reuniones directas con los STS y los STE del Nivel Primario, con el fin de brindar respuestas concretas a sus inquietudes respecto del uso de las agendas proyectivas y vencidas como herramientas de planificación y reflexión sobre la propia práctica.

En lo que refiere a la situación de este Nivel quedan claras dos problemáticas que deben ser revisadas y solucionadas a la brevedad:

- Problemas de comunicación y retroalimentación en la estructura con funcionarios aun posicionados en el paradigma del control jerárquico.
- Problemas de autoridad pedagógica tanto de la STG como de los STS que no logran establecer líneas territoriales y respuestas efectivas en las realidades institucionales.
- Alto nivel de resistencia por parte de las STS (a excepción de la región II) en la puesta en marcha e implementación del programa desde una mirada reflexiva sobre la propia práctica.

Modalidad de Educación Especial



Ajuste de planificación: previsión de nuevos encuentros territoriales

A raíz del resultado del trabajo territorial que se detalla en el presente, desde la Coordinación del programa se evalúa como indispensable una nueva intervención en cada una de las regiones.

En dichos encuentros -en formato taller- se buscará aclarar las discrepancias de interpretación respecto de las intervenciones supervisivas y la centralidad del rol en la mejora de las prácticas docentes haciendo foco en lo pedagógico-didáctico curricular.

Por otro lado, se propondrán reuniones con los STE y los STS de Nivel Primario de cada una de las regiones para abordar los causales de las resistencias expresadas.

e. Encuentros virtuales sincrónicos de capacitación con los supervisores.

Como parte de la metodología de trabajo complementaria prevista en el Programa, hasta el momento se han realizado tres (3) encuentros virtuales sincrónicos a través de la plataforma Zoom. Estos encuentros tuvieron lugar los días sábados por la mañana, previa comunicación a los participantes mediante Google Classroom.

Cada una de dichas instancias virtuales, fueron grabadas e incorporadas como material de consulta en el aula virtual, junto con las presentaciones utilizadas para abordar las temáticas específicas.

A continuación, se presenta un resumen de los contenidos trabajados en dichos encuentros.

4 Encuentro sincrónico 4

Plataforma de trabajo: ZOOM
Cantidad de supervisores participantes: 97
Temática General: LOS EQUIPOS DE TRABAJO

Importancia de la conformación de equipos. Diferencia entre grupo y equipo.
El equipo de supervisores territoriales.
El STE como líder del equipo de directivos de su área

5 Encuentro sincrónico 5

Plataforma de trabajo: ZOOM
Cantidad de supervisores participantes: 102
Temática General: LA VISITA A LA ESCUELA COMO ESTRATEGIA CENTRAL DEL ROL

La definición de los motivos como parte de la planificación y del PES.
Acciones previas, durante y posteriores a la visita.
El foco en las prácticas de enseñanza y la dimensión pedagógico-didáctica.
El rol del supervisor como garante de la justicia curricular.

6 Encuentro sincrónico 6

Plataforma de trabajo: ZOOM
Cantidad de supervisores participantes: 91
Temática General: EL INFORME DE VISITA A ESCUELA

La estructura DIVA (descripción, insumos de análisis, valoración, asesoramiento)
La supervisión del Proyecto Institucional.
La supervisión de la gestión de la clase.
Las condiciones didácticas del aula.

En cada una de ellos se propuso el intercambio en los foros del aula virtual con el propósito de promover debates reflexivos. En este sentido, es dable destacar la escasa participación de los supervisores a partir de los disparadores presentados para generar el debate pedagógico. Así mismo, se observaron algunos posicionamientos erróneos en referencia a las intervenciones pedagógicas didácticas situadas, que al momento de explicitar los capacitadores intervenciones para la reflexión - con argumentos centrados en el paradigma actual del rol- no se presentaron a posteriori refutaciones o bien modificaciones del discurso pedagógico en pos de lo desarrollado. Sin embargo, varios supervisores sumaron al foro comentarios que fortalecieron la mirada desde el ser enseñante analizando las propias prácticas.

Estos tres encuentros sincrónicos fueron complementados con otras tres instancias de formación no sincrónica, basadas en clases grabadas en video y compartidas en el aula virtual. Las clases de referencia fueron:

- La gestión de los conflictos. Las barreras de la gestión: barreras filosóficas-políticas, barreras comunicacionales y emocionales, barreras vinculadas al conocimiento pedagógico. Los procesos de mediación en la resolución de conflictos.
- Las reuniones: concepto y propósitos de las reuniones. Tipos de reuniones. Previsiones de organización y desarrollo de las reuniones
- El documento técnico. Cómo elaborar este insumo. Propósito. Estructura general. Ejemplos

Dispositivos territoriales en zonas educativas

En esta etapa se continuó profundizando la propuesta formativa iniciada en los meses anteriores centrada en la recuperación y/o profundización de saberes para la gestión supervisiva mediante las instancias virtuales como así también con la presencialidad en territorio y en las intervenciones institucionales (visita a algunas escuelas), acompañando a algunos STE.

En esta tercera fase se hizo foco en la implementación de la agenda como herramienta de gestión, profundizando no sólo en su cumplimiento como forma de organización del tiempo por parte de cada actor -teniendo en cuenta su importancia como trabajo de microplanificación de la tarea e instalación de criterios de gestión proactiva-, sino también en el análisis cualitativo de las agendas presentadas por los Supervisores Técnicos Escolares (STE). Asimismo, se avanzó en la identificación del impacto que tienen en dichas agendas las intervenciones en la Dimensión pedagógico-didáctica y la participación de los STE en el acompañamiento de las prácticas áulicas de enseñanza.

También, teniendo en cuenta lo propuesto en la etapa anterior, y ante algunas situaciones de resistencia para la incorporación de la organización temporal con el dispositivo agenda diseñado -tanto por parte STE como de STS de Nivel Primario-, se llevaron a cabo reuniones territoriales presenciales para trabajar este aspecto y encontrar iniciativas de actuación efectivas en prácticas territoriales.

En cuanto al recorrido por cada una de las regiones, el mismo fue enriquecido mediante encuentros de capacitación con el conjunto de STE de todos los Niveles y Modalidades en cada una de las localidades cabeceras de región, y a su vez con un trabajo de campo en establecimientos educativos (uno por cada nivel obligatorio a modo de muestra) acompañando a los STE en sus prácticas de visita y asesoramiento escolar.

A su vez se complementa con el relevamiento que se realizó junto a los STE respecto de las intervenciones institucionales realizadas en el periodo estudiado.

Finalmente, tras del abordaje realizado mediante el aula virtual, se dio inicio al trabajo orientado a la estructura y los contenidos de los informes y actas de supervisión. En este marco, tanto el análisis de su evolución como la presentación de los Proyectos de Supervisión 2026, serán abordados como objeto de trabajo en la última etapa del proyecto, cuyos resultados se expondrán en un apartado final, como conclusiones generales.

a.-Intervenciones territoriales.

a.1.- Organización del recorrido. Acuerdos.

En articulación con las autoridades del Ministerio de Educación, se diagramó el recorrido territorial, en el cual los capacitadores Sandra Sánchez y Néstor Zorzoli, junto con docentes tutores referentes de las Regiones 2 y 5 desarrollaron instancias de trabajo con los STE.

A tal fin y en función del diagnóstico de avance, se establecieron los siguientes acuerdos:

- Realizar una reunión inicial con las Supervisoras Técnicas Seccionales (STS) a cargo del Nivel Primario y los STE de ese mismo Nivel, con el propósito de abordar de manera específica y contextualizada las resistencias identificadas en estos actores. Dichas resistencias se evidencian en la marcada diferencia porcentual negativa en la entrega a los tutores de los insumos solicitados, en comparación con los otros Niveles. En este marco, se propone revisar de manera conjunta las estrategias implementadas, a fin de superar las dificultades detectadas.
- Mantener un encuentro (por región) con la totalidad de los STE de los distintos Niveles educativos, en el marco de un taller destinado a recuperar los ejes centrales del trabajo en agenda. Durante la jornada, se reformularán aquellos aspectos en los que los STE han manifestado dificultades, se retomarán las acciones de visita centradas en la dimensión pedagógico-didáctica curricular y se avanzará en la definición de pautas para la elaboración del PES 2026, como objetivo final del presente proyecto formativo.
- Acompañar a los STE para analizar situaciones específicas institucionales, con especial mirada en las intervenciones del supervisor y el directivo en las prácticas áulicas. A tal fin -teniendo en cuenta criterios de necesidad- las autoridades provinciales fueron quienes designaron al STE y definieron la institución educativa para realizar este primer acercamiento territorial y relevar, a modo de muestra, situaciones que se plasmen en futuras acciones del programa.
- Estipular las localidades cabeceras de cada región (Las Golondrinas, Puerto Madryn, Esquel, Trelew, Sarmiento y C. Rivadavia) como las sedes de los encuentros y como aquellas entre las que se seleccionen las instituciones a visitar.
- Disponer que el recorrido territorial del equipo capacitador esté acompañado por los Supervisores Técnicos Generales (STG) de Nivel Inicial, Primario y Secundario.

a.2.- Actividades territoriales.

A continuación se presenta un resumen de los puntos más salientes de las actividades territoriales, señalando regularidades y también aquellos aspectos que resultaron específicos de alguna región de la provincia.

a.2.1 Reuniones con Supervisores Técnicos Seccionales (STS) y Supervisores Técnicos Escolares (STE) de Nivel Primario.

Todas estas reuniones contaron con la participación de la STG de Nivel Primario Prof. Carina Pugh, las STS y los STE de Nivel Primario, como así también los STE de las Modalidades de Educación Especial, Educación Física y Educación Artística.

Cabe destacar que en cada una de las regiones el ambiente de trabajo fue cordial y participativo, aunque con algunas reticencias marcadas en el inicio, sostenidas desde las STS y acompañadas por los STE en las regiones 4 y 6 (las dos más numerosas). En estas regiones en particular, aunque el clima inicial fue algo tenso se fue modificando con las intervenciones de los capacitadores y con el acompañamiento sólido de la STG de Nivel Primario.

Como parte de la dinámica de los encuentros, se brindó a los participantes la posibilidad de exponer las dificultades surgidas en el trabajo con agendas, considerando que estas pueden haber influido en la menor participación y cumplimiento observados en comparación con otros niveles educativos.

Por otra parte, se observó que en las seis regiones es habitual la realización de reuniones y mesas de trabajo; sin embargo, en ellas no se evidencia que se vaya más allá del reconocimiento y abordaje de los marcos normativos, ya que dichos aspectos no se reflejan en un seguimiento posterior de las tareas institucionales y áulicas.

En la Región 6 se advierte que, si bien se trabajan temáticas diversas -casi un contenido distinto por semana-, estas parecen mantenerse únicamente como intercambio teórico de carácter anecdótico, sin que se prevean instancias de seguimiento de impacto pedagógico en las instituciones y las aulas. Las participantes consultadas indican que no logran significar lo trabajado y supuestamente aprendido en estos encuentros. Aunque desde el discurso se reconoce y sostiene el rol del supervisor, este no se traduce y no se logra llevar a acciones prácticas concretas. Esta situación, reconocida por los propios participantes, promueve un análisis reflexivo más allá de las resistencias iniciales.

Asimismo, en todas las regiones se identifican resistencias al trabajo con agenda según el dispositivo propuesto en instancias anteriores, aduciendo (en general por parte de las STS) que ya se trabajaba con agendas bajo otras modalidades consideradas más prácticas a su forma de ver. Cuando se consultaron los argumentos que sustentaban esa premisa y se pusieron en tensión los dispositivos, se evidenció y reflexionó sobre la

relevancia de la agenda propuesta como herramienta de microplanificación y no simplemente como registro de lo realizado. Se retomó la conceptualización de agenda proyectiva y agenda vencida como mecanismos de autoevaluación de la tarea y se acordó la importancia de otorgar sentido a lo registrado en las agendas como parte integral del proceso de planificación y acción.

También ha sido frecuente que algunos STE manifestaran dificultades con la propuesta en lo relacionado con el uso de herramientas tecnológicas, expresando que, inicialmente, el trabajo compartido a través de Drive les resultó confuso. Este planteo se registra para abordar a futuro mediante la incorporación de alguna instancia de capacitación específica en las herramientas tecnológicas a utilizar. Cabe aclarar que, antes de iniciar el trabajo con dispositivos Drive, se informó a todos los STE participantes y ninguno manifestó desconocimiento de la herramienta, dado que ya la utilizaban en colaboración con las autoridades centrales del Nivel.

La reunión en Región 2 tuvo la particularidad de que tres STE de Nivel Primario eran noveles con muy poco tiempo en funciones. Sin embargo, se evidenciaron varios aspectos positivos:

- La STS, con poco tiempo en funciones en ese cargo, y la STG -hasta hace poco en ese mismo cargo en Región 2- conocen a los STE y los están acompañando en los primeros pasos de la tarea.
- Los otros STE, conformaron rápidamente un equipo de sostén con las nuevas colegas.
- Se ha avanzado en todos los objetivos planteados durante el año en la capacitación, estableciendo de inmediato contacto con la tutora, quien también acompañaba este recorrido territorial, lo que permitió resolver dudas e inquietudes prontamente.

a.2.2 .- Talleres por región: capacitación presencial en territorio.

Los talleres presenciales que se llevaron a cabo en cada región, contaron con la siguiente cantidad de participantes:

Región	Sede	STE de Nivel Inicial	STE de Nivel Primario	STE de Nivel Secundario	Cantidad total de STE
1	Las Golondrinas	2	6	3	11
2	Puerto Madryn	4	7	6	17
3	Esquel	3	11	5	19
4	Trelew	6	16	10	32
5	Sarmiento	2	6	2	10
6	C. Rivadavia	7	16	6	29

Cada taller dio inicio con un breve intercambio sobre lo trabajado en los encuentros virtuales, con el propósito de habilitar a los participantes -organizados en pequeños grupos- a plantear dudas e inquietudes, así como a compartir aquellas dificultades identificadas en la implementación territorial.

Se volvió a evidenciar la dificultad en el uso de la agenda como herramienta de microplanificación. Luego, a partir del análisis de situaciones prácticas y de la formulación de preguntas específicas, se generó un espacio de reflexión conjunta que permitió repensar estrategias en torno a esta práctica. Esto se vio reflejado posteriormente en los relevamientos siguientes, con un aumento en la participación y en la presentación del insumo por parte de los STE, así como en una mejora en la calidad de las agendas presentadas, aspecto que será desarrollado más adelante en el apartado correspondiente.

Otra temática recurrente, vinculada a la gestión de la dimensión temporal -además del pensar y registrar todas las acciones supervisivas, incluyendo el tiempo destinado a la planificación-, fue la necesidad de sostener y establecer límites frente a demandas que tienden a avanzar sobre la propia tarea, especialmentalmente cuando desde las instituciones educativas se promueve un posicionamiento cercano al de “co-director”. En este sentido, se hizo hincapié en la construcción del rol supervisivo y, dentro de este, la tarea de enseñante de los equipos directivos, lo que no debe confundirse con el desempeño paralelo de este otro rol institucional. Asimismo, se reflexionó sobre situaciones concretas que evidencian la necesidad de enseñar también a otros la organización de la propia tarea, así como el respeto por los tiempos y espacios ajenos.

También se analizó y distinguió la importancia del trabajo en equipo como una instancia de potencialidad y construcción colectiva, evitando la confusión con prácticas de asambleísmo permanente en cada intervención o toma de decisiones, lo que implicaría una clara distorsión. Por otra parte, se abordaron problemáticas vinculadas a la falta de organización, la presencia de conductas disruptivas e intervenciones reactivas que terminan absorbiendo tanto el tiempo profesional como el personal -siendo frecuente el planteo del desarrollo de parte de la tarea en ámbitos y tiempos personales, incluyendo fines de semana-. En este marco se promovió la reflexión en torno a la diferencia entre situaciones eventuales que deben atenderse y aquellas,que por su carácter generalizado y persistente, no harían más que demostrar la necesidad imperiosa de rever la micro planificación del tiempo.

Cabe destacar, que el intercambio con los STE resultó altamente enriquecedor, ya que permitió acompañarlos en la identificación de puntos de fuga en la gestión del tiempo, ya sea tanto de aquellos derivados de las propias intervenciones como los originados por la incidencia de otros actores del sistema.

En este proceso, se reflexionó y profundizó en la distinción entre puntos de fuga (corregibles) y la aparición de imprevistos muchas veces no postergables que requieren considerar criteriosamente la flexibilidad en las planificaciones de las intervenciones. Además se analizó y ponderó la cantidad y frecuencia de estos imprevistos reales, viendo que son considerables pero no son determinantes en la organización del tiempo a mediano plazo. A partir de este análisis cuantitativo, en cada una de las reuniones, se volvió a desmitificar que los imprevistos afectan de manera absoluta sobre la planificación de la tarea.

Se desarrollaron intercambios sustantivos orientados a diferenciar entre cuestiones urgentes e importantes en la gestión territorial específica (trascendiendo abordajes meramente teóricos). En este proceso, se reflexionó sobre los alcances y ámbitos de responsabilidad propios de cada rol, reafirmando la importancia capital de lograr plasmar en la propia práctica las acciones necesarias para el avance territorial de cada uno de los proyectos institucionales, a la vez que se da curso a las líneas jurisdiccionales de política educativa. En este sentido, se reconoció que ese nexo territorial constituye, precisamente, la compleja tarea docente que asume el STE.

Además, se avanzó en la diferenciación entre situaciones de carácter netamente administrativo y aquellas intervenciones que, derivadas de algunas de estas, pueden contribuir al fortalecimiento de la dimensión pedagógica-didáctica y curricular. En este marco, se propuso el análisis compartido de algunos informes de visitas supervisivas considerados modélicos, compartidos con anterioridad en el aula virtual, para considerar no solo aspectos formales de estructura, sino también como una oportunidad para revisar la propia práctica centrada en rol enseñante del supervisor desde los asesoramientos y sus potencialidades. Asimismo, se examinaron otros ejemplos concretos con fin de identificar aquellos informes que se limitan sólo a una mera descripción de situaciones o a un registro anecdótico, generando aportes orientados al fortalecimiento de la tarea de los STE.

Por su parte, en la Región 1 surgieron otras temáticas necesarias de acordar territorialmente y que fueron registradas por las autoridades acompañantes. Estas estaban vinculadas con la organización/autorización de salidas educativas y su planificación/distribución a lo largo del año (problemática también planteada en otras regiones como la 3, la 4 y la 6), así como las solicitudes de viáticos y la organización territorial con los criterios de distribución de establecimientos escolares entre los supervisores.

En estas instancias de talleres, también se tuvo la oportunidad de compartir -con los STE- los datos de relevamiento de los mapeos institucionales de las regiones y las distancias que se registran entre los distintos establecimientos educativos y cada una de

de las sedes supervisivas. De estos datos, en principio duros, se analizaron las particularidades de dichas distancias, y en qué medida las mismas podrían tener incidencia significativa en la tarea de los distintos STE. Por ello, trabajar dicho análisis sobre datos reales permitió identificar que en la mayor parte de los casos esta variable -distancia- no es determinante, como se presuponía. Se reflexionó sobre la importancia de estos procesos que ayudan en la planificación estratégica superando los mitos y creencias previas que muchas veces obturan la tarea.

En este sentido, por ejemplo el equipo de supervisores de la Región 5 pudo manifestar como positivo que luego de distintos encuentros y presentaciones planificadas lograron incrementar las visitas a establecimientos en localidades alejadas e intervenciones conjuntas en las UEM (Unidades Educativas Multinivel).

Por otra parte, se identificó como característica general -y se abordó como instancia de reflexión- que, al momento de analizar e identificar problemas con las acciones territoriales, los STE tendieron a referirse tanto a las autoridades ministeriales como a los equipos directivos de las áreas de supervisión (mirada hacia arriba y hacia abajo), encontrando en ellos justificaciones que desplazaban la percepción de responsabilidad sobre su propio rol. Esta situación se puso de manifiesto de manera explícita, promoviendo la reflexión sobre la propia práctica y generando desde allí algunos aportes orientados al reconocimiento de dificultades concretas que, a su vez, permiten pensar colectivamente posibles acciones de mejora.

En relación con la valoración del Programa, un aspecto destacado y valioso es que las autoridades acompañantes (STG) reafirmaron y han vuelto a poner énfasis en el proyecto como una línea política jurisdiccional dirigida a todo el universo de supervisores, dejando en claro un posicionamiento que trasciende la voluntad individual de participación y refuerza la obligatoriedad de la formación que se está implementando. Por su parte, en líneas generales, los participantes de los distintos talleres ponderan positivamente el trabajo que se viene llevando a cabo conjuntamente con los tutores de cada región.

Concluyendo, cabe mencionar que estos encuentros se han caracterizado, en su mayoría, por el grado de apertura de los STE a la reflexión sobre su práctica. Muchos supervisores han logrado recuperar críticamente su tarea, identificando factores que han resultado obstaculizadores y proponiendo alternativas de trabajo.

Si bien, en general, el clima entre los STE fue cordial y ameno, se observó en las regiones 4 y 6 - posiblemente por ser las más numerosas- una separación marcada entre los STE de Nivel Primario y el resto de los supervisores.

Finalmente, en todos los grupos se trabajó y avanzó con un soporte escrito basado en las líneas presentadas previamente, que concluirán este tramo con la elaboración y posterior implementación de un Proyecto Educativo de Supervisión (PES) destinado a servir como guía de trabajo situada para el año 2026.

a.2.3 - Visitas a establecimientos escolares conjuntamente con los STE.

Tal como se mencionó en los acuerdos consensuados sobre la organización del recorrido territorial, tanto el cronograma sobre las escuelas a visitar como los STE a acompañar, fue tarea que estuvo a cargo de los STG y SSTG, resultando de la siguiente manera:

Región	INSTITUCIONES EDUCATIVAS POR VISITAR					
	Nivel Inicial		Nivel Primario		Nivel Secundario	
	N.º de esc	STE	N.º de esc	STE	N.º de esc	STE
1	484	Mariana Muñoz	41	Evangelina Pérez	765	Juan C. Ontiveros
3	469	Gabriela Juárez	54	Patricia Quilodrán	713	Claudia Richard
5	411	María Rosa Carosio	82	Mirtha Pachado	739	Mariana Medina
6	407	Yanina Lovato	171	Cristina Hernández	731	Daniel Aramburu
4	425	Marcela Aviles	138	Eliana Poblete	714	Verónica Pichiñan
2	480	Soledad Ciancio	84	Andrea Zanette	774	Pablo Montecinos

Para llevar adelante el recorrido, el equipo capacitador se dividió en dos grupos. La Dra. Sandra Sánchez junto a uno de los tutores del equipo y a los STE del Nivel Primario acompañó en las visitas a las escuelas de dicho nivel; mientras que el Mag. Néstor Zorzoli realizó el recorrido por las escuelas secundarias junto a sus STE y otro de los tutores. En el Nivel Inicial, la organización se mantuvo de manera similar: la Dra. Sánchez concurrió a visitar las instituciones de las regiones 1, 2 y 6, y el Mg. Zorzoli los jardines de infantes de las regiones 3, 4 y 5.

A continuación se plantea una breve descripción de algunos aspectos relevantes de las visitas realizadas y a posteriori se recopilan recurrencias que ameritan futuras intervenciones en el marco del programa de capacitación.

Nivel Primario

VISITA A ESCUELA Nº 41- Las Golondrinas - Reg. I

Los profesionales del equipo de capacitación junto con la STE se reúnen con el equipo directivo (ED) para analizar las condiciones generales organizativas de la institución. Se aclara que la escuela forma parte del programa nacional escuelas ALFA, además de participar en las políticas jurisdiccionales vinculadas a la mejora en la alfabetización.

La directora comenta que se realiza un trabajo sostenido en el tiempo, se trabaja también con maestras de apoyo en proyecto de actividades lúdicas y oralidad e invita a visitar salones asistiendo a primero y segundo año.

En diálogo con la directora, se consulta si han detectado cuántos niños de primero no logran aún una escritura convencional, siendo la respuesta que trabajan con maestra de apoyo. En cuanto al asesoramiento a las docentes, la directora expresa que la vicedirectora hace un registro anecdótico de la clase al realizar las visitas. Se evidencia que no hay trabajo sostenido de acompañamiento por parte del equipo directivo ni asesoramiento al respecto, de la STE.

Utilizan planillas de evaluación de docentes -planilla récord- que se completa tres veces al año. Luego con ese insumo cierran el concepto. Por lo explicado, queda claro que el seguimiento está más vinculado a cumplimientos administrativos que al acompañamiento en prácticas de enseñanza.

Puede evidenciarse alguna dificultad para priorizar líneas de intervención y acuerdos en el Proyecto Institucional. Sólo se trabaja para la dimensión comunitaria en propuestas que decide la directora, privilegiando algunos aspectos formales como museo, biblioteca, proyecto agroecológico y lo que "haga trascender" a la escuela, por sobre procesos de alfabetización y/o aprendizajes significativos.

VISITA A ESCUELA 84- PUERTO MADRYN - Reg. 2

En esta breve síntesis resulta importante señalar que el equipo capacitador acompaña a una STE que accede al cargo recientemente. La escuela seleccionada es una institución con muchas secciones (25) y una matrícula elevada. Es una escuela centenaria con una alta demanda comunitaria.

El equipo directivo expresa que en lo que respecta a la dimensión didáctica curricular están focalizando la priorización y progresión de contenidos en 1º, 3º y 6º año. Expresan que la totalidad de los estudiantes están alfabetizados.

Se observan algunas tensiones a revisar como la planificación de las prácticas directivas de supervisión (sin revisar en 3 años) y la gran cantidad/cúmulo de proyectos docentes que, al parecer, son más formales que efectivos. La STE toma nota de lo conversado.

El ED concuerda en la necesidad de revisitar sus intervenciones dado que cuentan con algunos docentes que se resisten a los acompañamientos y asesoramientos como parte de la mejora de las prácticas. Aparecen algunas cuestiones vinculadas a las dificultades para la conformación y el trabajo en equipo, lo cual es tomado como variable de intervención por la nueva STE.

Se visita el aula de primer año evidenciando algunas dificultades para avanzar respecto a las líneas trabajadas en la capacitación sobre alfabetización que se viene llevando adelante.

VISITA A ESCUELA 54 - ESQUEL - Reg. 3

La STE realiza las presentaciones pertinentes y explica que, si bien la institución presentaba muchas cosas realizadas le faltaban definir con claridad objetivos y propósitos de intervención y organización.

La directora explica que llega desde otra institución, que la escuela estaba desordenada y fue construyendo insumos básicos de gestión como el PI, el PCI, el AIC, así como el trabajo sostenido en la mejora de las relaciones interpersonales y diversas rendiciones administrativas pendientes.

La STE asiente y valora el trabajo en equipo. La directora expresa que resultó complejo vencer la resistencia inicial de los docentes ante los cambios propuestos en la gestión. La STE expresa y valora que ha resultado fundamental el ejemplo brindado desde la acción y el compromiso por la directora.

La escuela forma parte del proyecto ALFA. Todos los niños en primer ciclo leen y escriben en cursiva. Es necesario fortalecer la enseñanza de la matemática ya que no todos tienen adquiridas las cuatro operaciones básicas.

La escuela tiene un proyecto de articulación sostenido con el nivel inicial y el nivel secundario.

Se destaca un trabajo efectivo que se desarrolla en parejas pedagógicas con la docente de la modalidad de EIB (Educación Intercultural y Bilingüe).

VISITA A ESCUELA 138- TRELEW - Reg. 4

Antes de llegar al establecimiento la STE comenta que la directora la ha llamado por varios conflictos que incluso han sido difundidos por medios locales de comunicación. En estas situaciones han participado las familias y se aclara que las intervenciones no fueron del todo adecuadas, aunque en estos momentos la escuela está "estable".

La escuela forma parte del programa ALFA. El equipo directivo explica que de un total de 45 estudiantes en 1º año, a la fecha 15 de ellos no se encuentran alfabetizados. Además que están a la espera de asistencia para estudiantes hipoacúsicos que requieren de configuraciones de apoyo - al momento no otorgados- aunque se han realizado los pedidos. En este caso la STE pareciera desconocer esta situación.

Consultados sobre los avances en escritura y lectura en el resto de la institución, la directora explica que aunque se respetan los distintos tiempos de aprendizaje hay niños en 5º año que presentan dificultades, sosteniendo permanentemente que es difícil poner los programas en marcha, planteando que es mucho el tiempo de desgaste con las familias.

Se visita el aula de 6º año que están trabajando con un cuento ya leído y que van comentando. No todos los estudiantes participan. Ante consultas realizadas por la docente, las respuestas de los estudiantes no son retomadas ni las inquietudes respondidas. Un estudiante con proyecto de inclusión intenta resolver solo consignas que le ha dejado la MAI.

Volviendo al espacio de la dirección, la vicedirectora (VD) comenta que las secuencias didácticas presentadas por la docente son "fabulosas", no teniendo en cuenta la diferencia o necesidad de intervenir en prácticas de enseñanza concretas y reales.

VISITA A ESCUELA 82- SARMIENTO - Reg. 5

Llegados al establecimiento, el equipo directivo recibe aclarando que a principios de este año se cerró una sección y está previsto el cierre de otra para el año próximo.
Se aclara y especifica que hasta ahora toda intervención conjunta de la directora con la STE en las aulas no se ha efectuado. Al momento la directora no ha podido encontrarse con las docentes para analizar, supervisar y asesorar sus propuestas pedagógicas por falta de tiempo dado que la escuela no tiene secretario y son muchas las demandas administrativas.

Además comenta que son muchos los movimientos en el plantel docente, y que varios de ellos presentan dificultades en el manejo de grupos. Sin embargo, no ha realizado intervenciones en la dimensión didáctica curricular (ni la directora ni la STE). Los capacitadores junto con la directora solicitan las secuencias de las docentes de 3º año y poder visitar las aulas. La VD comenta que en todas las secciones hay practicantes, por lo que se decide realizar una supervisión indirecta, aclarando en qué consiste esta práctica ante la consulta de la STE.

Ante los planteos institucionales se conversa con la STE sobre la importancia de trabajar con el equipo directivo y docente en un proyecto de continuidad pedagógica, dadas las dificultades planteadas con las asistencias y su impacto en las trayectorias educativas.

VISITA A ESCUELA 171- COMODORO RIVADAVIA - Reg.6

La escuela cuenta con 27 secciones, una matrícula de 580 alumnos y forma parte del programa ALFA. Es de destacar que tiene 5 secciones de 1º año con una media de 12 alumnos por sección. En tal sentido, la directora explicó que los resultados del programa son muy positivos dado que en general los estudiantes de 1º año están mejor alfabetizados que los de 2º. La STE acota que los avances en 2º y 3º año son a menor ritmo que el esperado.

Se conversa sobre la necesidad de incrementar las intervenciones en la dimensión didáctica curricular y focalizar en la enseñanza en todas las secciones, acción en la que tienen previsto enfocarse en el año 2026.

Al visitar el aula de un 1º año se observa una dinámica sostenida en el completamiento de fotocopias, con producciones acotadas y la necesidad de rever la gestión de la diversidad en lo que hace a la propuesta del docente para así acompañar con mayor sostenimiento a las trayectorias que están más lejos de la alfabetización inicial.

Aspectos relevantes y recurrentes de las visitas en escuelas de Nivel Primario:

- En las visitas, los STE trabajan variables cuantitativas junto a los equipos directivos, pero no realizan intervenciones directas ni indirectas para conocer lo que efectivamente sucede en las aulas (no hay una clara diferenciación entre insumos propositivos e insumos de concreción).
- Los STE que acompañaron registran los dichos de los equipos directivos, y a partir de esas narrativas fundan su visita, alejándose de una interpelación efectiva de la mirada institucional.
- El rol de enseñante del STE está desdibujado o directamente ausente. En algunos casos también se observaron dificultades en sus intervenciones como garantes de políticas públicas de los estudiantes.
- Es escaso el criterio de anticipación para la prevención de conflictos por lo que se confirma lo que ellos mismos plantean:sus intervenciones suelen ser reactivas ante los problemas que sobrevienen.

Nivel Inicial

VISITA AL JARDÍN 484- Las Golondrinas - Reg. 1

La STE, explica al equipo de capacitación que el nudo crítico institucional radica en la organización de la agenda semanal enfocada a lo pedagógico y la planificación. Se destaca que sobre esos nudos definidos la STE viene trabajando en visitas con continuidad. Se valora como sumamente significativo tanto el conocimiento que la STE tiene de la institución y del equipo directivo, como el proceso de acompañamiento que se viene desarrollando.

Durante esta instancia, la STE solicita los registros de visitas y comenta que en el marco de alfabetización la directora iba a las salas pero no escribía. La STE valora las intervenciones realizadas desde lo comunicacional y explica que cuando va a observar es fundamental analizar si la docente incorporó lo sugerido en la intervención anterior, describir y dejar sugerencias.

La STE sugiere también que revise las carpetas docentes y que esta acción figure en la agenda.

Los informes de visita de la STE analizados, resultaron coherentes con el proceso de seguimiento y avance institucional, y en los mismos se observó una clara práctica de continuidad y asesoramiento.

VISITA AL JARDÍN 480- PUERTO MADRYN - Reg. 2

En el patio cubierto de la escuela se está desarrollando una actividad preparada por el profesor de música con padres de sala multiedad para compartir distintos juegos sonoros con elementos diversos. Los niños participan activamente incluso aquellos cuyos familiares no han asistido. No participa la maestra de la sección.

En otra sala multiedad (3, 4 y 5 años) los alumnos pegan stickers sobre figuras geométricas. Consultada la docente por el propósito de la actividad y si previamente se ha trabajado figuras y cuerpos geométricos, la docente desconoce la situación y expresa estar haciendo una suplencia. No se observan producciones previas de los niños ni soportes de alfabetización.

El aula de 4 y 5 años tiene múltiples producciones de los niños y la docente acompaña los trabajos que vienen realizando. Los materiales se encuentran disponibles para todos. La sala tiene diversos espacios que promueven la actividad.

No se verifica trabajo del directivo en el acompañamiento y fortalecimiento de las prácticas áulicas. Esto tampoco es reconocido y señalado por la STE, con quien es indispensable trabajar fuertemente en su rol de enseñante con la directora a partir de un seguimiento sostenido e indicaciones precisas.

Las representaciones que expresan sobre la diversidad en las aulas no son propias de la política educativa.

Se conversa con la directora y la STE sobre la importancia de revisar sus intervenciones en la dimensión pedagógico-didáctica curricular.

VISITA AL JARDÍN 469- ESQUEL - Reg. 3

La institución se encuentra en el barrio Malvinas Argentinas siendo algo característico de la comunidad los movimientos migratorios, dado que muchas familias pertenecen a ejército, gendarmería, proviniendo de distintas provincias y lugares del país.

Se destaca que tanto la directora como la STE han asumido sus roles en el último año, se encuentran transitando sus primeras intervenciones y en pleno proceso de construcción. Algunas cuestiones en las que ha sido necesario enfocarse tiene que ver con los vínculos intrainstitucionales y con la comunidad. En tal sentido, surge la necesidad de revisar la gestión de la comunicación y de la confianza entre el equipo supervisivo y la comunidad educativa.

Luego, se observa que hay avances (aunque aún no profundos) en acompañar la mejora en las prácticas de enseñanza y en proyectos de articulación con nivel primario y la escuela especial.

Si bien aún no se ha implementado, la STE sostiene la importancia de planificar la tarea y plasmarla en una agenda de trabajo, así como el cumplimiento de las pautas administrativas para dar seguridad a la gestión institucional.

VISITA AL JARDÍN 425- TRELEW - Reg. 4

La institución a visitar tiene un equipo directivo con problemas vinculares internos que ha repercutido en la disminución de matrícula con la consiguiente reorganización del personal. Esto ha generado reacciones de las familias y los gremios con incidentes de tensión al inicio del ciclo escolar.

A raíz de lo comentado se conformó un equipo de dos STE que acompañan al establecimiento en pareja pedagógica, con acciones específicas de recomposición de vínculos con la comunidad y, fortalecimiento y definición de los roles del equipo de conducción institucional, así como la mejora en el vínculo de confianza entre STE y equipo directivo.

Ante la consulta y el análisis de las problemáticas institucionales, no parecen reconocer dificultades en la dimensión didáctica ni en las prácticas de enseñanza. Expresan que este año se está trabajando fuertemente en esto para hacer foco en la mejora, superando los problemas vinculares citados previamente.
Se plantea una pequeña mejora respecto de la situación crítica acaecida en la matrícula.

VISITA AL JARDÍN 411 -SARMIENTO - Reg. 5

La situación de este establecimiento es particular dado que si bien es una institución reconocida por la comunidad, la STE es la Directora anterior y la Directora actual ha tenido situaciones de conflicto serias con una familia (llegando a la violencia) con impacto en la comunidad toda. Por este motivo se ha elaborado un dispositivo de acompañamiento institucional permanente en el que se ha fortalecido la práctica con un segundo STE, recomendado desde la STGE y se ha dotado de mayor presencia institucional a la VD.

Sin embargo, el clima institucional aún es complejo con resistencia del plantel docente, falta de foco en el análisis de problemáticas institucionales fundamentalmente vinculares. El ED expresa que no se han detectado problemas en la dimensión didáctico curricular que ameriten su intervención.

Los dichos de la D y la VD no son consistentes a lo largo de la visita evidenciando serias dificultades en la construcción de autoridad pedagógica, tema que de acuerdo a la pareja de STE es motivo permanente de trabajo desde el Nivel.

VISITA AL JARDÍN 407- RADA TILLY - Reg. 6

La STE pone en conocimiento del contexto institucional antes de la visita. El ED está desde el año 2024 y están trabajando en afianzar el proyecto educativo institucional de acuerdo a los nuevos lineamientos (en pleno proceso de construcción/ actualización). Se prevé para el ciclo 2026 la apertura de una sala de 2 años, que será única oferta en la localidad.

La STE comenta que el ED trabaja en red con distintos actores de la comunidad. Conduce la visita, solicitando el libro de supervisión y dando continuidad a lo trabajado en visitas anteriores. Aborda junto a la directora la situación de trayectorias puntuales. Las mismas requieren de estrategias particulares que se encuentran en distinto avance de implementación, incluso con escuela de Educación Especial.

Se evidencia un trabajo conjunto y sostenido de los actores institucionales y territoriales, trabajo que incluye prácticas de articulación con el nivel primario.

Aspectos relevantes y recurrentes de las visitas en escuelas de Nivel Inicial:

- Si bien las problemáticas institucionales analizadas en este Nivel han sido más variadas, se puede verificar una impronta mayor de intervenciones en la dimensión pedagógico-didáctica.
- Hay una preocupación incipiente en la articulación con el Nivel Primario relacionada a la alfabetización inicial.
- Si bien la organización de la estructura no tiene la figura de STS como en el Nivel Primario, se puede observar un mayor conocimiento, seguimiento y articulación de la tarea por parte de la STG y la STGS, en vínculo con la Dirección del Nivel, lo que se evidencia en intervenciones situadas y variadas.

Nivel Secundario

VISITA A ESCUELA 765- LAGO PUELO - Reg. 1

Se conversó previamente con el STE, quien supervisa este servicio desde el último año, para conocer aspectos básicos del contexto institucional. Comenta que ha realizado varias visitas ya que el equipo directivo es novel y tienen varios proyectos en marcha, que como STE ha considerado acompañar.

Consultado el equipo directivo institucional y el STE sobre sus intervenciones supervisando y acompañando las prácticas de enseñanza en las aulas, intentan explicar algunas intervenciones indirectas para luego sostener que es tarea pendiente que abordarán mejor en el próximo ciclo lectivo.

Las intervenciones en la dimensión didáctica curricular no se realizan, dado que manifiestan estar abocados a solucionar aspectos vinculares y al seguimiento y continuidad de las trayectorias escolares. Las acciones en la dimensión didáctica no han sido solicitadas, trabajadas o enseñadas desde el STE en visitas previas realizadas a la institución y tampoco se visibiliza la importancia de esta tarea en la visita en curso.

VISTA A ESCUELA 775 - PUERTO MADRYN- Reg. 2

En primer lugar, la Directora de la institución y el STE ponen al tanto del contexto institucional, explicitando que algunos aspectos definitorios son el grado de conflictividad y vulnerabilidad social y la gran fluctuación que se verifica en el plantel docente. Por otro lado, se expresa que se verifican y se está trabajando en el abordaje de conflictos al interior del equipo de conducción (centrado en la VD del turno mañana).

También es menester señalar que la matrícula es fluctuante y que, en general, no es una escuela demandada por la comunidad presentando vacantes en el primer año al inicio de los ciclos lectivos.

Consultados sobre el acompañamiento a los docentes en las prácticas de enseñanza, la directora comenta que esa tarea está a cargo del VD, quien se suma a la reunión. Consultado el VD plantea sus acciones y se observan algunas dificultades vinculadas con los registros y la planificación de las acciones de supervisión y asesoramiento. Se orienta al equipo directivo y al STE en la forma de optimizar las acciones a través de prácticas de supervisión indirecta y directa. Se trabaja a modo de ejemplo con el seguimiento de insumos como planificaciones docentes y libros de temas de clase y su entrecruzamiento.

El equipo directivo y el STE expresan que los docentes al ser observados, se resisten y piden licencias. Se conversa sobre la importancia de los procesos y la construcción de confianza para desempeñar el rol de enseñante de directivos y supervisores. Se hace foco sobre la necesidad de planificar la supervisión, otorgarle sentidos pedagógicos y desde allí trabajar de manera focalizada y con continuidad.

Se considera positivo el vínculo construido con otros actores de la comunidad que acompañan a la institución en sus necesidades y proyectos.

VISITA A ESCUELA 713 -ESQUEL - Reg. 3

Se recorre la escuela junto al VD y la STE, observando que la misma se encuentra habitada por los estudiantes lo que se refleja en los espacios ocupados y los murales que decoran.

Consultados sobre los problemas inmediatos de la institución, el VD y la STE manifiestan la dificultad por vacantes de algunos recursos humanos como otro VD y dos POT. También plantean como dificultad el creciente ausentismo con discontinuidades que llegan al 35 % de la matrícula, situaciones muchas veces avaladas por las familias que consideran estas decisiones como parte de los derechos de los jóvenes. Estas problemáticas se reflejan además en abandonos y desgranamientos.

Si bien se toma registro de lo expresado y se plantean posibilidades de abordaje, desde el equipo capacitador se hace ver que las dificultades planteadas se ubican en el plano administrativo/ministerial y en los estudiantes y las familias. Se consulta sobre las situaciones propias de la institución y sus prácticas a fin de analizar si resulta posible pensar en alguna mejora.

Tanto el VD como la STE expresan que las situaciones irrumpen y que centrar la mirada en las prácticas institucionales y de enseñanza resulta muy difícil ya que los emergentes lo estarían imposibilitando. No se verifican intervenciones de supervisión, asesoramiento y seguimiento ni con intervenciones directas ni indirectas, estando claramente relegada a decisiones y compromisos particulares de cada docente el desarrollo didáctico curricular.

VISITA A ESCUELA 714 -TRELEW - Reg. 4

La escuela visitada es una institución céntrica y tradicional de la localidad con una matrícula de casi 800 estudiantes. Acompañan a la visita dos STE y son recibidos por la VD del turno tarde, quien explica que el ED como tal es nuevo y que brega por reposicionar a la institución en la comunidad. Explica que el proyecto institucional es de Huerta para dar curso a las orientaciones que tiene la escuela.

También explica algunas dificultades en la continuidad de las trayectorias, muchas veces vinculadas a problemáticas socio económicas.

Según la VD y la STE los problemas de la escuela surgen de las variaciones en el plantel docente, sobre todo la imposibilidad de fortalecer el proyecto pedagógico por esta movilidad sostenida. El trabajo con los docentes lo ven como un desafío pendiente que queda relegado por los emergentes constantes.

La STE también reconoce una postura de los docentes centrada en la resistencia al acompañamiento y el asesoramiento, sosteniendo que ven estas acciones como autoritarias. Se aclara la diferencia con la indispensable construcción de autoridad pedagógica y la importancia de ejercer el ineludible rol de enseñantes tanto por parte de los directivos como de los supervisores.

En diálogo con la VD queda claro que no hay intervención ni planificación alguna del equipo directivo en la mejora de las prácticas de enseñanza, centrando la perspectiva solo en el rendimiento de los estudiantes. Se conversa con los actores institucionales sobre la importancia de centrarse en la enseñanza y en lo que la escuela ofrece a los estudiantes y las familias. Desde esta perspectiva se valora el rol del equipo directivo y de los STE.

VISITA A ESCUELA 739- SARMIENTO - Reg. 5

Reunidos en la dirección con la STE y la VD a cargo del turno, se comenta que la escuela se organiza con el ciclo básico por la mañana y el ciclo orientado por la tarde, y que ambos turnos presentan realidades diferentes.

Si bien se registra un porcentaje muy elevado de discontinuidad en la asistencia, las trayectorias escolares en riesgo son mayores en el ciclo básico. La matrícula se constituye con estudiantes repitentes provenientes de otros servicios educativos y de una gran movilidad propia de la zona por muchas familias pertenecientes al ejército. El año que se presenta más crítico es el 3º, con mucho desfasaje en edad y acumulado de situaciones previas en la propia provincia o en otras jurisdicciones.

La VD también se manifiesta preocupada por problemas de algunos estudiantes vinculados a la salud mental, preocupación relacionada con la tasa de suicidios en la zona.

Respecto del avance en las intervenciones en la mejora de las prácticas de enseñanza la VD y la STE explican que es un tema pendiente dado que los docentes son resistentes y no se ha avanzado en ese aspecto. Explican que "no hay costumbre" y que los docentes ven las observaciones y asesoramientos como persecución.

VISITA A ESCUELA 731 -COMODORO RIVADAVIA - Reg. 6

El STE acompañante informa que la escuela está en un proceso de intervención dado que su directora está con un sumario en curso, por lo que participarán del encuentro la directora interventora y dos VD que conforman el actual ED. El proceso de intervención ha generado algunos focos de conflicto e incluso boicot entre algunos docentes, dado que resistieron la adecuación a lo normado de ciertas prácticas instituidas.

En los últimos años se evidencia una disminución en la matrícula institucional, lo que es atribuido en principio a las dificultades socio económicas de la comunidad educativa en la que se encuentra emplazado el establecimiento.

Se ha avanzado en este periodo en la recomposición de vínculos dado que el clima escolar estaba seriamente afectado tanto hacia el interior de la institución como con la comunidad de la que forma parte la escuela.

Si bien hay registro de las dificultades en las trayectorias escolares e incluso algunas lecturas que relacionan las trayectorias con algunas prácticas docentes (con datos estadísticos preocupantes), no hay intervenciones por parte del ED ni del STE en acompañar y fortalecer las prácticas de enseñanza. Si bien se trabaja en adecuaciones del PCI, en fortalecimiento de los criterios de evaluación y se sigue una línea propuesta por el STE, esto queda en el ámbito de los insumos propositivos no observándose ninguna intervención que dé cuenta del estado de los insumos de concreción.

Aspectos relevantes y recurrentes de las visitas en escuelas de Nivel Secundario:

- No se evidencia en las escuelas del Nivel, el trabajo sistemático en la Dimensión didáctica curricular. En todas las instituciones han planteado desde lo discursivo la importancia de estas prácticas pero han sostenido que "está pendiente" dado que se encuentran ocupados en otros focos.
- No está reconocida como práctica específica las intervenciones para fortalecer las prácticas de enseñanza ni por directivos ni por los STE. Plantean aspectos con perspectivas discutibles como la libertad de cátedra, las percepciones de persecución y las dificultades por las especificidades de los campos de conocimiento.

Es común que planteen resistencia a la supervisión y asesoramiento por parte de los docentes, como práctica no naturalizada en el nivel.

- Las escuelas visitadas manifiestan algunos problemas comunes, entre los que se destaca la discontinuidad en la asistencia de un porcentaje importante de estudiantes, lo que afecta sus avances académicos.

- Los equipos directivos expresan que mucho tiempo de su tarea está abocado a la resolución de conflictos intra institucionales y con las familias. Sin embargo, no reconocen el vínculo entre algunos de esos conflictos vinculares y las dificultades en las prácticas de enseñanza, ni avizoran propuestas de prevención a partir de acuerdos institucionales.

- Más allá de esta situación, pudo observarse que en general las escuelas visitadas se encuentran habitadas realmente por sus estudiantes, con participación activa que se refleja en las carteleras de actividades, en murales y en el vínculo visible al transitar los pasillos escolares.

b.- Acciones de avance con el Nivel Ministerial.

Finalizadas las acciones descritas en los apartados anteriores, se realizó una reunión de evaluación, ajustes y planificación de avances del Programa en desarrollo. Participaron del encuentro, junto al equipo coordinador de la capacitación, la Subsecretaria de Educación, los Directores de Nivel Inicial, Primario y Secundario, la Directora de Educación Especial, el Director de Gestión Privada; y los Supervisores Técnicos Generales y los Supervisores Técnicos Generales Secretarios de los tres niveles educativos mencionados.

Se realizó un resumen del recorrido y del trabajo situado en las seis regiones educativas y a posteriori se analizaron líneas de acción a implementar en el corto y mediano plazo, entre las que se acordaron las siguientes:

- Incorporar al tramo de capacitación virtual un encuentro específico, diferenciado por Nivel Educativo, en el que se deba abordar asesoramiento preciso desde el rol supervisivo en vínculo con intervenciones en la dimensión pedagógico-didáctica curricular.
- Fortalecer el seguimiento, desde el equipo central del Nivel Primario, de la tarea de los STS y los STSS dado que los mismos se encuentran desdibujados y con poca precisión en cuanto a su rol de asesor de los STE fomentando la tarea administrativa o las discusiones teóricas sin anclaje territorial efectivo.

- Acompañar tanto desde el equipo capacitador como desde el equipo ministerial a los STE en la elaboración del PES 2026, objetivo final de este trayecto formativo, como herramienta de gestión indispensable a construir e implementar durante ese ciclo lectivo en concordancia con el fortalecimiento de los equipos supervisivos y la formación continua de los equipos directivos de los establecimientos de todos los niveles y modalidades.

c.- Avances y análisis cualitativo respecto de la implementación de la agenda de trabajo.

Para conformar este apartado, se han contemplado los insumos generados a través de las intervenciones realizadas por los tutores en el marco del trabajo con las agendas de los STE de cada región educativa, así como la información obtenida durante los encuentros virtuales y presenciales con los Coordinadores Académicos del programa.

La agenda compartida con los Supervisores ha sido implementada conforme a la socialización de la Circular Conjunta N°4/2025 del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, construida de manera colaborativa entre las autoridades educativas jurisdiccionales y los responsables del programa. Dicha normativa oficia de marco introductorio, brindando orientaciones precisas para su planificación y análisis.

Luego de una primera etapa de apropiación del insumo, con la detección de las dificultades relevadas que fueron retrabajadas específicamente en los talleres de los encuentros presenciales en territorio, se avanzó en el fortalecimiento de la organización temporal desde las lecturas analíticas del impacto de cada una de las intervenciones planificadas y ejecutadas, a partir de la información brindada por las agendas recibidas.

Las primeras devoluciones que brindaron los tutores -a cada STE por región- se realizaron mediante planillas con indicadores que contemplaban tanto aspectos cualitativos como cuantitativos. Posteriormente, la observación constructiva se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa, adoptando el formato de un texto narrativo en reemplazo de la escala de valoración empleada en la instancia inicial, y que fuera presentada oportunamente en el informe anterior.

En esta ocasión, se referirán algunas apreciaciones generales en torno a los avances registrados en la implementación de la agenda como herramienta de gestión y a partir de las intervenciones desarrolladas por los tutores junto a cada STE de la región educativa que acompañan. Dichas intervenciones se enmarcan en un vínculo profesional sustentado en la construcción de confianza, el diálogo permanente y la retroalimentación como práctica sistemática dentro de la relación pedagógica.

Desde esta perspectiva, a continuación se organiza la información analizada en una matriz, considerando algunas categorías significativas -por cada región educativa y respecto de los STS- que portan una lectura complementaria acerca del nivel de institucionalización y operatividad en la utilización del instrumento, a saber:

Uso y adecuación del instrumento de gestión

- Correspondencia entre el instrumento utilizado y el socializado desde el Nivel Central.
- Cotejo entre la agenda proyectiva y la agenda vencida.

Foco analítico: nivel de apropiación del insumo, fidelidad en su implementación y coherencia entre planificación y ejecución.

Planificación y gestión del tiempo

- Viabilidad en la planificación de acciones y operatividad en la gestión del tiempo.
- Detección de puntos de fuga en la gestión del tiempo.

Foco analítico: capacidad de micro planificación, previsión de acciones, organización temporal y reconocimiento de desvíos o emergentes que impactan en la tarea.

Calidad y evolución de las intervenciones pedagógicas

- Modificaciones en torno a las intervenciones en la dimensión pedagógica.
- Sistematicidad y recursividad en las intervenciones.

Foco analítico: profundidad, continuidad, intencionalidad y capacidad de retroalimentación de las intervenciones supervisivas.

Categorías de análisis	Foco analítico	Región 1	Región 3
Uso y adecuación del instrumento de gestión • Correspondencia entre el instrumento utilizado y el socializado desde el Nivel Central. • Cotejo entre la agenda proyectiva y la agenda vencida.	Nivel de apropiación del insumo, fidelidad en su implementación y coherencia entre planificación y ejecución.	Las agendas responden en términos generales a los lineamientos jurisdiccionales y al formato socializado. Si bien se contemplan acciones desde una parcial perspectiva proactiva, se evidencian dificultades para concretar acciones planificadas, salvo aquellas de carácter "impostergable". Inicialmente, también se observa una escasa vinculación entre agendas proyectivas y vencidas pero a lo largo del proceso se registran mejoras en la concordancia entre ambas. También en implementación y consolidación de agendas coherentes, posiblemente favorecidas por la reflexión sobre el instrumento durante el desarrollo de la capacitación y el acompañamiento durante la tutoría.	Las agendas respetan formalmente el formato propuesto, aunque persiste la asistematicidad en el envío y dificultades en la apropiación sustantiva del instrumento. Predomina una lógica de "punteo de actividades" y una planificación de corto alcance-no más de una semana- lo que podría atribuirse a dificultades y/o resistencias al sentido estratégico de la agenda y una posible tendencia a considerar su uso como modelo "burocrático". No obstante, el proceso de capacitación comienza a mostrar avances en la comprensión del instrumento como herramienta de gestión proactiva.
Planificación y gestión del tiempo • Viabilidad en la planificación de acciones y operatividad en la gestión del tiempo. • Detección de puntos de fuga en la gestión del tiempo.	Capacidad de micro planificación, previsión de acciones, organización temporal y reconocimiento de desvíos o emergentes que impactan en la tarea.	Se identifican diferencias en el nivel de precisión en el uso de las agendas: algunos supervisores presentan cronogramas detallados, mientras que otros utilizan planificaciones más generales registrando por ej. "reuniones" que dificultan evaluar la gestión del tiempo durante las intervenciones. Persisten puntos de fuga asociados a emergentes institucionales y administrativos. Si bien la mejora da cuenta de los ajustes más precisos que se realizaron en la planificación, se debería plantear como otro desafío la previsión de contingencias y la reprogramación de acciones.	Se evidencian dificultades para la planificación proyectiva, con agendas centradas en períodos breves y escasa delimitación de intervenciones. Muchas de las actuaciones se llevan a cabo bajo la modalidad virtual. Se registran algunas superposiciones conceptuales entre acciones (por ej. visitas, reuniones, entrevistas), cancelaciones por limitaciones logísticas -transporte o presupuesto- y una fuerte incidencia de emergentes vinculados a conflictos y acuerdos institucionales, que impactan directamente en la organización del tiempo. Los encuentros sincrónicos y territoriales de la capacitación favorecieron una mejora progresiva en la planificación, tornándose más eficiente y realista.
Calidad y evolución de las intervenciones pedagógicas • Modificaciones en torno a las intervenciones en la dimensión pedagógica. • Sistematicidad y recursividad en las intervenciones.	Profundidad, continuidad, intencionalidad y capacidad de retroalimentación de las intervenciones supervisivas.	Se evidencia un avance significativo en el despliegue de acciones de acompañamiento pedagógico orientadas a fortalecer las prácticas de enseñanza y la gestión curricular. Asimismo la promoción de espacios de reflexión pedagógica entre STE con los equipos de conducción y docentes fue incrementándose progresivamente. No obstante, en algunos casos las intervenciones continúan careciendo de sistematicidad y quedan supeditadas a demandas emergentes de las instituciones. Como línea de mejora, se propone fortalecer el seguimiento sostenido, la definición de indicadores, los registros de observación y la articulación de criterios entre supervisores.	Inicialmente predominaban las dimensiones administrativa-organizacional y comunicacional, con escasa presencia de secuencias de intervención pedagógica. Sin embargo, durante el avance de la capacitación se pudo observar la incorporación progresiva de intervenciones en la dimensión pedagógica, constituyendo un indicador relevante de mejora en la supervisión. Aun así, se requiere profundizar la continuidad, la intencionalidad y la secuenciación de dichas acciones.

Categorías de análisis	Foco analítico	Región 2	Región 4
Uso y adecuación del instrumento de gestión • Correspondencia entre el instrumento utilizado y el socializado desde el Nivel Central. • Cotejo entre la agenda proyectiva y la agenda vencida.	Nivel de apropiación del insumo, fidelidad en su implementación y coherencia entre planificación y ejecución.	La implementación del instrumento se presentó inicialmente como innovadora para el equipo de supervisión, con dificultades y resistencias que fueron progresivamente superadas. La revisión y actualización del formato tuvo un impacto positivo en la apropiación del dispositivo y la gestión del tiempo, favoreciendo el compromiso con su envío y uso. Con los STE del Nivel Inicial y Primario se logró avanzar más favorablemente desde el inicio, en tanto que los del Nivel Secundario, respondieron paulatinamente y manifestaron mejoras en esta última instancia. Se observan avances incipientes en el cotejo entre agenda proyectiva y vencida, aunque este proceso aún no se encuentra sistematizado y lo realizan de manera más bien "intuitiva", dependiendo en gran medida del acompañamiento tutorial.	La construcción y presentación del instrumento ha tenido una evolución de carácter gradual y oscilante. En tanto insumo novedoso, se evidenció en primer lugar un problema conceptual acerca de su alcance, manifestándose en la mismísima elaboración. Inicialmente predominó una presentación de agenda como registro de tareas realizadas y proyectadas de forma repetitiva, más que como parte de un proyecto de supervisión en el que debiera hacer anclaje. Resulta un desafío poder considerarla como parte constitutiva de los procesos de gestión inscriptos en el PES de mediano plazo. Los ajustes en el diseño del insumo y el acompañamiento territorial favorecieron una mejora en su apropiación, aunque persiste como desafío la construcción de agendas proyectivas, serializadas y de mayor alcance.
Planificación y gestión del tiempo • Viabilidad en la planificación de acciones y operatividad en la gestión del tiempo. • Detección de puntos de fuga en la gestión del tiempo.	Capacidad de micro planificación, previsión de acciones, organización temporal y reconocimiento de desvíos o emergentes que impactan en la tarea.	Se registran avances relevantes en la identificación de emergentes y puntos de fuga que obstaculizan la concreción de acciones proyectadas, los cuales se encontraban "naturalizados" anteriormente. La visibilización de estas demandas permitió optimizar la gestión del tiempo y promover, de manera paulatina, la incorporación de espacios específicos para la construcción de la agenda como práctica habitual. Aun así, la sistematicidad en la micro planificación continúa en proceso de consolidación.	En las primeras agendas predominó una lógica de carácter coyuntural en los campos de intervención, tal vez vinculada con la dificultad de inscribir los aspectos de la supervisión de manera más precisa en las dimensiones institucionales involucradas. La recurrencia de puntos de fuga asociados a demandas sociales y/o institucionales emergentes profundizó la fragmentación del tiempo supervisivo. Posteriormente, el recorrido territorial y la mejora en el diseño del instrumento favorecieron una organización más equilibrada de las intervenciones, aunque sigue siendo un reto avanzar hacia una planificación secuenciada y de mayor alcance temporal.
Calidad y evolución de las intervenciones pedagógicas • Modificaciones en torno a las intervenciones en la dimensión pedagógica. • Sistematicidad y recursividad en las intervenciones.	Profundidad, continuidad, intencionalidad y capacidad de retroalimentación de las intervenciones supervisivas.	Los avances en la gestión del instrumento permitieron retomar nudos críticos detectados en las intervenciones realizadas, especialmente en las visitas a escuela. Se observa una mejora en la delimitación de la intencionalidad de las acciones de asesoramiento, ampliando y profundizando el alcance pedagógico de las intervenciones. Sin embargo, la sistematicidad del seguimiento aún depende del proceso de acompañamiento y reflexión compartida.	En principio, las recurrencias de la instancia "reunión" -nombrado genéricamente para describir acciones disímiles-podían dar cuenta de cierta dinámica de intervención asentadas en prácticas de tratamiento de los asuntos de la escuela, pero alejadas del lugar donde sucede el hecho educativo.Se observa una mejora sustancial en la identificación de los motivos de intervención y en su vinculación con las dimensiones institucionales, especialmente luego del recorrido territorial. Este proceso favoreció un incremento notable del abordaje pedagógico, más equilibrado respecto de otras dimensiones. No obstante, aún persiste el desafío de construir series de intervenciones que evidencien continuidad, seguimiento y revisión sistemática entre agendas proyectadas y acciones concretadas.

Categorías de análisis	Foco analítico	Región 5	Región 6
Uso y adecuación del instrumento de gestión • Correspondencia entre el instrumento utilizado y el socializado desde el Nivel Central. • Cotejo entre la agenda proyectiva y la agenda vencida.	Nivel de apropiación del insumo, fidelidad en su implementación y coherencia entre planificación y ejecución.	El envío de insumos-muy pocos en principio- se incrementó progresivamente a medida que avanzó el cronograma del programa. La tutoría y los encuentros territoriales resultaron decisivos para iniciar a numerosos supervisores en la construcción de agendas proyectivas bajo el formato acordado. Se observa una mejora significativa en la calidad de las agendas, con mayor correlación entre lo previsto y lo realizado, así como una narrativa más precisa de las acciones e intervenciones.	El cambio de tutor-una vez planteada la propuesta de trabajo- retrasó el inicio y la continuidad del proceso, sumado como obstáculo la numerosa cantidad de STE de esta región. Superado esto, comienzan a recibirse las primeras agendas, con posterioridad a lo propio en las demás regiones. Si bien se respetó el formato propuesto, las primeras elaboraciones de agendas se redujeron a listados de acciones ya realizadas, mayormente “vencidas”, con escasa planificación previa. A medida que avanzó el programa, mejoró significativamente la calidad del registro, la claridad descriptiva y comenzó a sistematizarse el cotejo entre agenda proyectiva y vencida.
Planificación y gestión del tiempo • Viabilidad en la planificación de acciones y operatividad en la gestión del tiempo. • Detección de puntos de fuga en la gestión del tiempo.	Capacidad de micro planificación, previsión de acciones, organización temporal y reconocimiento de desvíos o emergentes que impactan en la tarea.	Se identificaron puntos de fuga recurrentes, especialmente vinculados a conflictos institucionales interpersonales-docentes/equipos directivos-, mediaciones entre familias y escuela, demandas gremiales y requerimientos administrativos. La tutoría permitió visibilizar estas recurrencias y tensionarlas como objeto de análisis, favoreciendo una gestión del tiempo más eficiente. Persisten, sin embargo, dificultades para delimitar con precisión los formatos de intervención priorizados en cada situación.	En el período inicial predominó la ausencia de registros de emergentes, imponderables y reprogramaciones, dificultando la detección de “cronófagos” y la optimización del tiempo. Muchas demandas se resolvían desde la sede supervisiva, centralizando tareas administrativas, atención a familias y equipos directivos. Cabe destacar que en general las visitas planificadas, encuadradas en la dimensión pedagógica curricular, suelen ser las primeras acciones en suspenderse frente a emergentes. Posteriormente, se observa una planificación más reflexiva, con mejor registro de imponderables y reprogramaciones, sobre todo en las agendas de los STE de Nivel Inicial.
Calidad y evolución de las intervenciones pedagógicas • Modificaciones en torno a las intervenciones en la dimensión pedagógica. • Sistematicidad y recursividad en las intervenciones.	Profundidad, continuidad, intencionalidad y capacidad de retroalimentación de las intervenciones supervisivas.	Se advierte escasa precisión respecto a identificar el formato de intervención frente a cada situación particular. A veces una actividad detallada se encuadra bajo más de un formato. (Por ej. visita a escuela/reunión/entrevista)Predomina la dimensión administrativa, con escasa presencia de intervenciones pedagógicas y didáctico-curriculares que puedan ser sistematizadas. Si bien se observan algunas continuidades en las visitas a escuela, por su parte en el Nivel Secundario continúan priorizando cuestiones vinculares, contables y administrativas. La mejora en la narrativa y precisión de las agendas constituye un avance, aunque sigue siendo un desafío construir secuencias de intervención pedagógica sostenidas y evaluables.	Inicialmente predominó la dimensión administrativa-organizacional, con escasa sistematicidad en el asesoramiento pedagógico, salvo en Nivel Inicial. Como ya se mencionó, las visitas pedagógicas-sobre todo observaciones áulicas- eran las primeras en suspenderse frente a imprevistos. Con el avance del programa y más específicamente a posteriori de los encuentros territoriales, se visualiza un mayor equilibrio en las intervenciones supervisivas y se registra un incremento notable de intervención en la dimensión pedagógica, consolidando una mirada más integral del rol.

Categorías de análisis	Foco analítico	Supervisores Técnicos Seccionales
Uso y adecuación del instrumento de gestión • Correspondencia entre el instrumento utilizado y el socializado desde el Nivel Central. • Cotejo entre la agenda proyectiva y la agenda vencida.	Nivel de apropiación del insumo, fidelidad en su implementación y coherencia entre planificación y ejecución.	En las agendas recibidas, se observa una marcada heterogeneidad en los formatos utilizados, con variantes del insumo original y omisión -además de cambio de denominación- de categorías consideradas irrenunciables desde la coordinación del Programa. Luego de los encuentros territoriales y con el acompañamiento de la STG de Nivel Primario, se avanzó en la unificación del instrumento y se fundamentó la necesidad de especificar los tipos de intervenciones posibles. En algunas regiones persisten resistencias asociadas a la comprensión del sentido estratégico de la agenda, aunque comienzan a visualizarse avances en su uso como herramienta de supervisión colegiada y fortalecimiento del rol enseñante del STS.
Planificación y gestión del tiempo • Viabilidad en la planificación de acciones y operatividad en la gestión del tiempo. • Detección de puntos de fuga en la gestión del tiempo.	Capacidad de micro planificación, previsión de acciones, organización temporal y reconocimiento de desvíos o emergentes que impactan en la tarea.	Se observan algunas dificultades específicas en la organización temporal: agendas compartidas al cierre del período, secuencias cronológicas invertidas y heterogeneidad en la actualización del dispositivo en línea. Estas situaciones complejizan la reprogramación y el cotejo entre agendas proyectivas y vencidas. Sin embargo, las regiones II y III muestran mayor fortalecimiento en la sistematicidad del uso del instrumento a nivel STS.
Calidad y evolución de las intervenciones pedagógicas • Modificaciones en torno a las intervenciones en la dimensión pedagógica. • Sistematicidad y recursividad en las intervenciones.	Profundidad, continuidad, intencionalidad y capacidad de retroalimentación de las intervenciones supervisivas.	Predominan reuniones y entrevistas por sobre otras intervenciones, mientras que las visitas a escuelas suelen responder mayoritariamente a situaciones que apuntan a la gestión de conflictos. No se visualizan reuniones plenarias como espacio sistemático de construcción pedagógica colectiva que hacen no solo a la mejora de las escuelas del ámbito de supervisión, sino, a su vez que pueden configurarse como instancias de promoción de momentos para pensar colectivamente y establecer acuerdos en comunidad. Los documentos técnicos priorizan la socialización de información por sobre otras orientaciones más específicas que deberían estar vinculadas al asesoramiento. Como avance significativo, se han logrado “poner en tensión” modos instituidos de gestionar la tarea supervisiva, habilitando instancias para el fortalecimiento del rol de enseñantes. Además, se identifican momentos de “trabajo con agendas” y experiencias de agenda colegiada entre STS y STSS, fortaleciendo la sinergia entre niveles jerárquicos de supervisión.

c.1.- Lectura global y hallazgos comparativos sobre la implementación de agendas de supervisión.

A partir de la información sistematizada anteriormente, la matriz permite realizar un análisis comparativo a partir de las seis regiones educativas y del agrupamiento transversal de Supervisores Técnicos Seccionales (STS). De este modo se logra identificar un conjunto de hallazgos relevantes en torno a la implementación de la agenda como herramienta de gestión, su apropiación progresiva y su impacto en la tarea supervisiva.

En líneas generales, se puede decir que la presentación de la agenda ha sido un gran instituyente en el marco del proceso iniciado dentro de los contenidos del programa, marcando un punto de inflexión en el desarrollo del mismo. Este insumo se instala, desde su implementación, como un motivo ineludible para analizar de manera más consciente modos particulares de gestionar, tensionando sobre variables que trascienden la dimensión temporal y se abren a la posibilidad de analizar, de una forma más crítica y fundamentada, los tipos de intervenciones predominantes, las dimensiones priorizadas y la recursividad como núcleo de la tarea supervisiva.

≫ Apropiación gradual del instrumento como herramienta de gestión

Uno de los hallazgos más consistentes refiere al carácter innovador que asumió la agenda para la mayoría de los actores involucrados. En todas las regiones, así como en el nivel de STS, la incorporación inicial del instrumento estuvo atravesada por resistencias conceptuales y operativas. Predominó, en una primera etapa, una lógica de registro de acciones ya realizadas o un simple “punteo de actividades/acciones concretadas”, más cercana a una narrativa administrativa de lo acontecido que a una verdadera herramienta de planificación estratégica.

No obstante, el proceso de tutoría, las devoluciones sistemáticas y los recorridos territoriales con acciones presenciales por parte de los Capacitadores, favorecieron una mejora progresiva en la apropiación del insumo. A medida que avanzó el programa, se observó una mayor correspondencia entre agendas proyectivas y vencidas, una narrativa más precisa y una creciente comprensión de la agenda como dispositivo de micro planificación y seguimiento.

En el caso de los STS, se puso de manifiesto que las dificultades del instrumento no son exclusivas de los STE, sino que también atraviesan la supervisión jerárquica superior. Así, este proceso se complejizó por la multiplicidad de formatos utilizados, lo que obligó a avanzar hacia instancias de unificación y acuerdos comunes para sostener criterios compartidos de supervisión.

≫ Visibilización de puntos de fuga y mejora en la gestión del tiempo

Otro dato transversal se vincula con la posibilidad que brindó el instrumento para hacer visibles emergentes, imponderables y “cronófagos” que históricamente aparecían naturalizados en la tarea supervisiva.

La identificación de conflictos institucionales, problemáticas interpersonales, demandas gremiales, mediaciones con familias, contingencias administrativas, problemas de transporte, limitaciones presupuestarias y otros múltiples requerimientos; permitieron objetivar factores que incidían directamente en la fragmentación del tiempo de gestión.

En varias regiones, especialmente 2, 4, 5 y 6, esta visibilización produjo avances concretos en la reprogramación de acciones, la previsión de contingencias y la incorporación paulatina de espacios específicos para la construcción de la agenda como práctica habitual.

Sin embargo, persiste como desafío la consolidación de una planificación de mediano plazo, especialmente en aquellas regiones donde prevalece una lógica coyuntural o agendas centradas en períodos breves.

En relación con los STS, aparecen nuevos desafíos vinculados a la colegialidad, unificación de criterios y supervisión de agendas de otros supervisores.

Desplazamiento progresivo desde lo administrativo hacia lo pedagógico

La evidencia de mayor valor pedagógico reside en la evolución observada respecto al equilibrio progresivo que se fue dando entre las dimensiones de la gestión supervisiva. En prácticamente todas las regiones, las primeras agendas evidenciaron un predominio de la dimensión administrativa-organizacional y comunicacional. Las acciones vinculadas con documentación, conflictos, estados administrativos, designaciones, rendiciones y requerimientos jerárquicos ocuparon inicialmente la mayor parte del tiempo supervisivo, desplazando así o desdibujando la dimensión pedagógica curricular.

A medida que avanzaron las instancias de capacitación, comenzaron a registrarse secuencias de intervención supervisiva más orientadas al acompañamiento pedagógico, el asesoramiento situado, las visitas a escuelas con foco en la enseñanza, el monitoreo de planes jurisdiccionales y la generación de espacios de reflexión con equipos directivos y docentes.

Las regiones 1, 4 y 6 muestran los avances más significativos en este desplazamiento, mientras que en las regiones 3 y 5 el desafío continúa centrado en la sistematización de secuencias supervisivas pedagógicas sostenidas y evaluables.

En el caso de los STS, se destaca la ausencia inicial de reuniones plenarias como espacio sistemático de construcción pedagógica colectiva, aunque emergen experiencias valiosas de agenda colegiada que fortalecen la sinergia entre niveles jerárquicos.

La tutoría y el dispositivo de trabajo territorial de los Capacitadores como condiciones de mejora

Un avance estratégico del proceso es la centralidad que asumieron las tutorías, los encuentros virtuales y los recorridos territoriales con acciones presenciales por parte de los Capacitadores, en la mejora de la calidad del instrumento.

Las devoluciones sobre agendas, la clarificación conceptual, la revisión de categorías, la orientación para delimitar tipos de intervención y la reflexión compartida sobre la práctica incidieron de manera directa en:

- la mejora de la precisión narrativa,
- la delimitación de la intencionalidad de las intervenciones,
- la incorporación de emergentes,
- la relación entre agenda proyectiva y vencida,
- el incremento del abordaje pedagógico.

Este logro permite sostener el planteo que la mejora en la implementación de "agenda" no depende exclusivamente del instrumento, sino de las mediaciones pedagógicas y del acompañamiento sostenido que habilitan procesos reflexivos sobre la práctica supervisiva.

≫ Desafíos estratégicos emergentes

Del análisis comparativo surgen desafíos comunes que orientan futuras líneas de fortalecimiento:

- consolidar el cotejo sistemático entre agenda proyectiva y vencida;
- profundizar la planificación de mediano plazo;
- fortalecer la identificación de indicadores de seguimiento;
- sistematizar secuencias supervisivas de intervención pedagógica;
- consolidar la agenda como herramienta de evaluación y metaevaluación de la tarea supervisiva;
- ampliar experiencias de agenda colegiada entre supervisores de distintos niveles jerárquicos.

En síntesis, el proceso evidencia una evolución favorable desde usos inicialmente administrativos y fragmentados hacia una comprensión más estratégica, reflexiva y pedagógica de la agenda como herramienta de gestión supervisiva. Los avances observados permiten sostener que el dispositivo se constituye progresivamente en un organizador potente de la tarea, al tiempo que habilita nuevas formas de pensar la supervisión desde una lógica proactiva, situada y orientada a la mejora educativa.

d.- Análisis cuantitativo y cualitativo sobre el relevamiento de visitas a las instituciones escolares.

El análisis desarrollado en este apartado se sustenta en datos estadísticos construidos a partir de la información aportada por cada Supervisor Técnico Escolar (STE), desagregada por región y por niveles educativos, en relación con las visitas a escuelas efectuadas durante el ciclo lectivo 2025, con corte al 30 de septiembre de dicho año.

En este marco, resulta especialmente significativo el trabajo de aquellos STE que lograron realizar una primera lectura sistemática del registro de su propia tarea, tensionando la práctica cotidiana y habilitando instancias de intercambio junto a sus tutores.

La información relevada mediante planilla con categorías (obra modelo como Anexo) no solo permite dimensionar cuantitativamente la presencia supervisiva en territorio, sino que también invita a una lectura pedagógica del hacer supervisivo en su doble dimensión: por un lado, la función de enseñante, orientada al acompañamiento y fortalecimiento institucional; y, por otro, la responsabilidad de garantizar la implementación y el seguimiento de las políticas educativas definidas por la jurisdicción.

Cabe señalar que en la lectura de los datos cuantitativos podrían advertirse algunas inconsistencias, las cuales se explicarían, en parte, por dificultades aún persistentes en el envío de la información requerida a cada STE. A ello se suma la heterogeneidad en los períodos de registro analizados, dado que en algunos casos estos resultan inferiores al lapso temporal estipulado, situación que incide en la comparabilidad y consistencia de los datos presentados. Por ello, el primer análisis está vinculado al grado de cumplimiento del envío de lo solicitado.

Por otra parte, antes de avanzar en el desarrollo específico que constituye el objeto de este apartado, se considera pertinente recuperar algunas conceptualizaciones en torno a la intervención que será motivo de análisis. Dichas precisiones no solo tienen como propósito construir un marco teórico de referencia, sino también —y de manera fundamental— habilitar una lectura más profunda de las variables que hacen a la esencia de la tarea supervisiva y, en particular, de la visita entendida como una intervención situada.

La visita a la institución educativa por parte del supervisor- la cual denominaremos de aquí en más como “visita a escuela”- es, sin dudas, (como se expresara anteriormente) la intervención situada por excelencia. Encuadrada en las “prácticas de gestión finas”, requiere de una planificación que, secuenciada en una serie de pasos, parte de un análisis minucioso de la escena educativa y deviene en un abordaje contextualizado, crítico y estratégico en el marco del motivo de intervención definido previamente.

Bajo esta premisa es que la visita a escuela demanda, por parte del supervisor, un fuerte compromiso con los equipos directivos y el trabajo territorial, tendiente a fortalecer las prácticas (las propias y las de los otros) e institucionalizar las mejoras para sostener, garantizar y robustecer las trayectorias educativas. Este compromiso conlleva algunas implicancias: el análisis pedagógico construido a partir de la información recabada, la construcción de propuestas que derivan de la reflexión compartida, la co-mirada sobre la escena analizada y la disposición para entablar un diálogo educativo sobre una situación y/o práctica que requiere ser desnaturalizada.

La visita a escuela como intervención implica, también, desglosar, deconstruir, asesorar, sugerir, orientar y -eventualmente- indicar qué hacer frente a determinada situación. En función de esto es que la selección y análisis de insumos, la construcción de indicadores y la revisión o reconstrucción de acuerdos cobran un sentido prioritario en el marco de la tarea supervisiva.

Se puede decir, entonces, que la visita es ante todo una práctica intencional que, lejos de segmentarse, se construye a partir de múltiples acciones: observar, explorar, indagar, examinar, hacer una pausa para analizar detenidamente la escena, buscar y relacionar diferentes fuentes y/o insumos, construir hipótesis de trabajo que inviten al trabajo corresponsable, diseñar una secuencia de intervención situada y garantizar el asesoramiento para instalar procesos de mejora institucional.

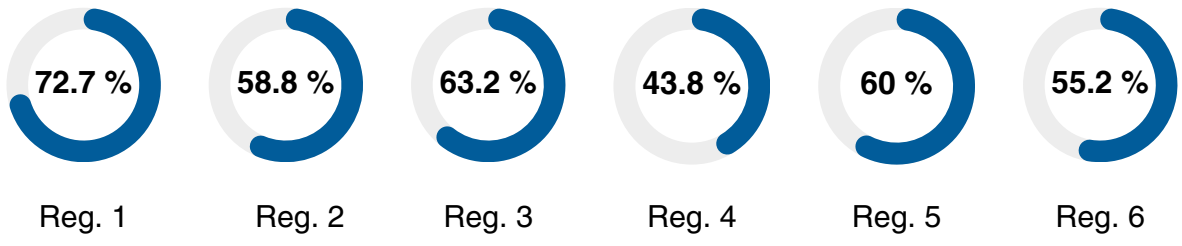
Esta intencionalidad a la que se hace referencia no desconoce, bajo ningún aspecto, la posibilidad de que la visita surja a partir de una situación que no pudo preverse o que irrumpe en la dinámica institucional y requiere del abordaje impostergable por parte del supervisor. Ahora bien, la manera en que esta tarea se lleva a cabo también debería dar cuenta de ciertas previsiones bajo un modelo que prioriza y sostiene la proactividad como eje de la gestión.

Finalmente, todas las acciones debidamente secuenciadas a las que se ha hecho referencia podrían quedar suspendidas en una suerte de "limbo pedagógico" si en esta instancia no se garantiza la devolución correspondiente, así como la construcción y socialización, en tiempo y forma, del informe de visita, insumo que se constituye, a su vez, en un componente sustantivo del informe final del Programa.

d.1.-Cantidad de STE por regiones y porcentaje de recepción del insumo en vinculación con el grado de cumplimiento.

Regiones	Total STE de la región	STE que enviaron el insumo
1	11	8
2	17	10
3	19	12
4	32	14
5	10	6
6	29	16

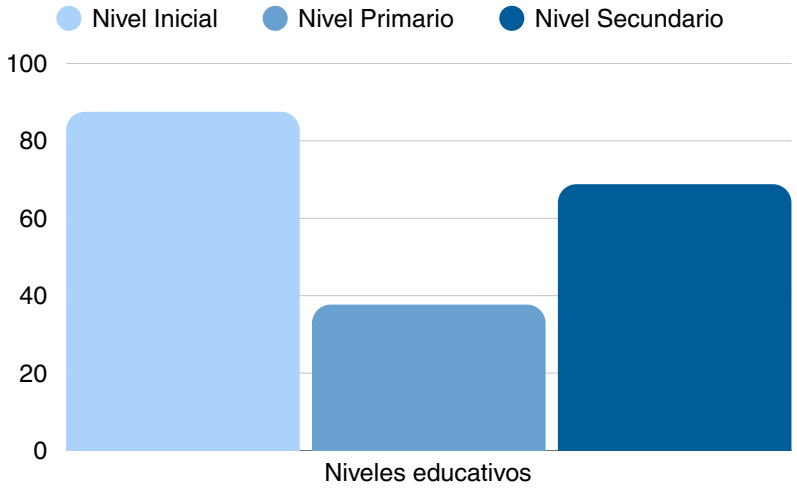
Porcentajes de insumos recibidos por regiones educativas:



d.2.- Cantidad provincial de STE por niveles educativos y porcentaje de recepción del insumo en vinculación con el grado de cumplimiento.

Nivel Educativo	Total STE del nivel	STE que enviaron el insumo
Inicial	24	21
Primario	61	23
Secundario	32	22

Porcentajes provinciales sobre insumos recibidos por nivel educativo:



Los datos relevados sobre el envío del insumo de visitas a instituciones educativas (al 30/9/25) evidencian diferentes grados en el nivel de cumplimiento, tanto entre regiones educativas como entre niveles del sistema.

En una primera lectura regional, se observa que el porcentaje de Supervisores Técnicos Escolares (STE) que remitieron el insumo presenta variaciones significativas. La región1 alcanza el mayor nivel de ejecución (72,7%), seguida por la región 3 (63,2%) y la región 5 (60%), lo que podría dar cuenta de una mayor sistematicidad en el registro y socialización de la información vinculada a las visitas institucionales. En contraste, la región 4 registra el porcentaje más bajo (43,8%), situándose por debajo del promedio de las restantes regiones y evidenciando mayores dificultades que podrían estar relacionadas al cumplimiento de lo solicitado o la consolidación efectiva de esta práctica de seguimiento.

La persistencia de este diferencial regional -que ya ha ocurrido en la elaboración de Mapeos- sugiere la necesidad de profundizar instancias de acompañamiento focalizado y análisis situado de las condiciones que obstaculizan la sistematicidad de registro o la posibilidad de cumplimiento de tareas asignadas.

A nivel provincial, el análisis por niveles educativos profundiza esta lectura donde se observan brechas aún más pronunciadas. El nivel Inicial presenta un desempeño altamente favorable (87,5%), constituyéndose como el nivel con mayor grado de cumplimiento en el orden jurisdiccional. Este dato podría asociarse tal vez a una mayor consolidación de criterios de supervisión, acompañamiento, registro de la tarea y/o compromiso con el Programa.

Por su parte, el nivel Secundario alcanza un 68,8%, mostrando también un desempeño favorable en relación con el cumplimiento, aunque con márgenes de mejora vinculados a la regularidad del envío y la extensión de esta práctica al conjunto de los supervisores de dicho nivel.

La situación más significativa se presenta en el nivel Primario, con una entrega del 37,7%, notablemente inferior al resto. Esta brecha sólo podría interpretarse objetivamente si se contara con información fehaciente al respecto brindada por los STE participantes. No obstante, algunas posibles hipótesis podrían recaer sobre de la coexistencia de múltiples demandas desde su función que obstaculizan la tarea, menor -o ausencia de- sistematicidad en el registro de la información vinculada a las visitas institucionales, o mayores dificultades que podrían estar relacionadas con la socialización o al cumplimiento de lo solicitado por parte de los referentes del Programa.

En términos analíticos, los datos permiten inferir que el cumplimiento con el insumo no logra consolidarse de manera similar en la provincia, persistiendo diferencias que podrían remitir tanto a dinámicas regionales como a particularidades organizativas de los STE y/o de cada nivel educativo. Este comportamiento pone de manifiesto la necesidad de profundizar acciones de acompañamiento situado, recuperación de buenas prácticas y la consolidación del registro como herramienta estratégica para el análisis pedagógico territorial.

A continuación se analizan otras variables que conforman la planilla de relevamiento de “visitas a instituciones” que fueron completadas y enviadas por los STE.

d.3.-Cantidad de intervenciones generales durante las visitas a escuelas, por regiones educativas.

Regiones	Total STE que enviaron el insumo	Cantidad total de intervenciones	Promedio de intervenciones
1	8	308	39
2	10	469	47
3	12	375	31
4	14	137	10
5	6	159	27
6	16	740	46

d.4.-Cantidad de intervenciones durante las visitas a escuelas, por niveles educativos a nivel provincial.

Nivel Educativo	Total STE que enviaron el insumo	Cantidad total de intervenciones	Promedio de intervenciones
Inicial	21	859	41
Primario	23	502	22
Secundario	22	799	36

d.5.-Cantidad de intervenciones según visitas planificadas por el STE/solicitadas por la institución a nivel provincial.

Intervenciones según visitas	Total	Porcentajes
Planificadas por el STE	1664	76 %
Solicitadas por la Institución	524	24 %
Total general	2188	100 %

d.6.-Cantidad de visitas con motivo definido/sin motivo definido a nivel provincial.

Tipo de visitas	Total	Porcentajes
Con motivo definido	2004	92 %
Sin motivo definido	184	8 %
Total general	2188	100 %

d.7.-Cantidad de visitas en el marco de una intervención previa a nivel provincial.

Cantidad de visitas	SI	NO
En el marco de una intervención previa	1149	1039
Porcentajes	53 %	47 %
Total general	2188	

d.4.-Cantidad de intervenciones durante las visitas a escuelas, por niveles educativos a nivel provincial.

Nivel Educativo	Total STE que enviaron el insumo	Cantidad total de intervenciones	Promedio de intervenciones
Inicial	21	859	41
Primario	23	502	22
Secundario	22	799	36

d.5.-Cantidad de intervenciones según visitas planificadas por el STE/solicitadas por la institución a nivel provincial.

Intervenciones según visitas	Total	Porcentajes
Planificadas por el STE	1664	76 %
Solicitadas por la Institución	524	24 %
Total general	2188	100 %

d.6.-Cantidad de visitas con motivo definido/sin motivo definido a nivel provincial.

Tipo de visitas	Total	Porcentajes
Con motivo definido	2004	92 %
Sin motivo definido	184	8 %
Total general	2188	100 %

d.7.-Cantidad de visitas en el marco de una intervención previa a nivel provincial.

Cantidad de visitas	SI	NO
En el marco de una intervención previa	1149	1039
Porcentajes	53 %	47 %
Total general	2188	

d.8.-Cantidad de visitas según se haya conservado el motivo planificado a nivel provincial.

Cantidad de visitas	SI	NO
Según se haya conservado el motivo planificado	1855	333
Porcentajes	85 %	15 %
Total general	2188	

d.9.-Cantidad de visitas según modalidad de intervención (presencial-virtual) a nivel provincial.

Cantidad de visitas según modalidad	Total	Porcentajes
Presencial	2076	95 %
Virtual	112	5 %
Total general	2188	100 %

El análisis cuantitativo por regiones permite reconocer como resultado central una fuerte heterogeneidad territorial en la intensidad de las visitas, y que aun considerando la cantidad de STE como variable, también podría reflejar una ausencia de registro o modalidades diferenciadas de despliegue de la supervisión en el territorio.

La primera evidencia se vincula con la desigual magnitud de intervenciones entre regiones. La región 6 se destaca ampliamente con el mayor volumen de visitas totales (740), seguida por la región 2 (469), la región 3 (375) y la región 1 (308). En contraste, las regiones 4 y 5 presentan volúmenes considerablemente menores. Esta disparidad no necesariamente remitiría a una diferencia en la calidad de la tarea, sino que en el caso de las regiones 1 y 5 responde a menor cantidad de STE con los que cuentan y, a su vez con la proporcionalidad de los que remitieron la información (8 de 11 y 6 de 10 respectivamente). Por su parte, la región 4 presenta la menor cantidad de intervenciones (137) siendo a su vez la que cuenta con mayor cantidad de STE en toda la jurisdicción (32), y aun así recibiendo el insumo solamente por parte de 14 supervisores (43,8%).

Además, aunque la media no resulta ser una cifra exacta vinculada a la cantidad de intervenciones de cada supervisor, a modo de lectura se plantea la relación “visitas/STE” para hacer una apreciación estimativa (ver tabla d.3), arrojando así -la columna de “promedio”-datos significativos que vuelven a marcar la brecha entre las visitas realizadas en la región 4, respecto de las demás.

Desde una lectura cualitativa, a pesar del porcentaje de entrega del insumo de cada región, este comportamiento permitiría inferir que algunas regiones han logrado consolidar una lógica de presencia territorial más intensiva, donde la visita institucional aparece fuertemente instalada como dispositivo privilegiado de acompañamiento y seguimiento.

Por otra parte, el análisis cuantitativo provincial permite advertir las siguientes tendencias más significativas:

- Sobre la cantidad de visitas a escuelas que surge de la distribución por niveles educativos, se advierte un claro predominio de intervenciones en Inicial (859) y Secundario (799); mientras que Primario (502) presenta una participación sensiblemente menor. Esta regularidad, que se replica con matices en varias regiones, podría estar indicando distintas culturas de acompañamiento según el nivel, así como diferentes posibilidades simbólicas o materiales para sostener la frecuencia de las visitas, o bien esa disparidad de Primario respecto de los demás niveles, podría estar dada -nuevamente- por el bajo porcentaje en el cumplimiento del envío del insumo (37,7% vs. 87,5 y 68,8). Cabe destacar, además que la totalidad de los STE del nivel en cuestión asciende a 67, mientras que Inicial y Secundario registran un total de 24 y 32 respectivamente, descartando así que la incidencia se deba a la cantidad de supervisores con los que cuenta.

  En relación con la región 6, resulta especialmente significativa la situación donde el nivel Inicial concentra una altísima proporción de intervenciones (52% respecto del total de la región y 45% del total provincial del nivel), dando cuenta de una posible estrategia territorial fuertemente focalizada en ese tramo del sistema.

- Un predominio de visitas planificadas por el supervisor (1664) por sobre aquellas solicitadas por las instituciones (524). Esto se observa con claridad (considerando los datos particulares) en casi todas las regiones y resulta especialmente marcado en las regiones I (208 vs. 100), II (408 vs. 61), IV (107 vs. 30), V (147 vs. 12) y VI (624 vs. 116). El dato resulta significativo porque expresaría una gestión supervisiva con mayor capacidad proactiva, donde la agenda de visitas no quedaría únicamente condicionada por la demanda emergente de las escuelas, sino que respondería a criterios anticipatorios y de micro planificación.

  No obstante, la región 3 (170 vs. 205) presenta una particularidad interesante, al mostrar un volumen relativamente alto de visitas solicitadas por las instituciones. Este comportamiento podría interpretarse como un territorio donde la supervisión se encuentra fuertemente interpelada por problemáticas emergentes, requiriendo respuestas más reactivas y situadas frente a necesidades puntuales de las escuelas.

- Una alta proporción de *visitas con motivo definido* (91,6% en promedio) y similar porcentaje en las regiones 1 a 4 (82%, 97%, 78%, 80% respectivamente). Así, se podría presumir que la gran mayoría de las intervenciones respondería a objetivos previamente explicitados, lo que constituye un indicador favorable respecto de la intencionalidad pedagógica de la tarea supervisiva. Este aspecto se destaca especialmente en las regiones 5 y 6, donde la totalidad de las visitas registradas se

desarrollan con motivo definido.

Desde el punto de vista cualitativo, esta recurrencia permitiría inferir que la visita no se configura sólo como presencia administrativa, por resolución de conflictos o control formal, sino posiblemente como una intervención orientada por propósitos de acompañamiento, relevamiento o seguimiento institucional.

- La categoría vinculada de forma positiva a la cantidad de visitas en el marco de la continuidad de una intervención previa presenta una tendencia provincial casi congruente con las que no responden con ese criterio (53 frente a 47%). No obstante, si se consideran los datos parciales por regiones se advierte que la 1, 4 y 5 son las que presentan los porcentajes regionales más elevados (78, 64 y 55 % respectivamente) reflejando un considerable índice de recursividad en la intervención. Por otra parte las regiones 2, 3 y 5 presentan porcentajes menores (43,43 y 29% respectivamente) lo que podría indicar modos de gestionar que priorizarían la atención de los emergentes por sobre problemáticas institucionales/territoriales vinculadas a la planificación estratégica y tal vez en algunos casos dando cuenta de posibles dificultades en la construcción de las secuencias de intervención supervisiva.

- En otro orden, las visitas a escuelas que hayan conservado el motivo planificado arrojan un total positivo del 85%. Aunque algunos valores regionales presentan distintos valores, casi todos ellos marcan una tendencia altamente positiva (entre 89 y 97%) respecto de esta categoría de análisis. No obstante, las regiones 3 y 5 evidencian porcentajes menores (60 y 64% respectivamente) y variantes de acuerdo con los niveles educativos. En este sentido se podría suponer una posible manera de gestionar que tiende a sostenerse desde la “atención a la demanda” y evidenciando también una marcada directriz hacia modelos de gestión reactivos ante el emergente.

- Finalmente, con relación a la **modalidad** que adquieren las visitas a escuelas referidas a la **presencialidad o virtualidad** se puede aseverar que el mayor porcentaje (95%) está dado y se concretan de manera presencial, lo cual representaría un indicador relevante de la presencia sistemática del supervisor en la institución educativa. Dado que algunas regiones cuentan con la mayoría de los servicios educativos en el ámbito urbano, esto representa un gran facilitador. Por otra parte, las regiones 4 y 5 presentan una particularidad que podría resultar llamativa en el nivel inicial, y es que alrededor del 30% de las visitas se llevan a cabo bajo la modalidad virtual. Sin embargo, cabe destacar que -según los datos del mapeo territorial realizado durante el desarrollo del programa- se advierte que gran número de las instituciones de dicho nivel corresponden al ámbito rural, incluso ubicándose varias de ellas a más de 100 km de distancia de la sede supervisiva.

Síntesis de los datos analizados

Los hallazgos presentados permiten advertir que la visita a las instituciones educativas, en tanto práctica nodal de la tarea supervisiva, no se agota en su realización efectiva, sino que encuentra en su registro y sistematización una dimensión central para la construcción de conocimiento sobre el territorio.

En conjunto, la información permite construir una lectura cualitativa potente: las regiones no sólo difieren en cantidad de visitas, sino en el modo en que la supervisión se posiciona frente al territorio.

- Algunas regiones muestran una supervisión de alta intensidad y seguramente con una fuerte planificación.
- Otras parecen operar desde una lógica más reactiva, vinculada a demandas institucionales emergentes.
- En ciertos casos se observa una focalización por niveles, lo que podría responder a prioridades estratégicas o problemáticas específicas.

Así, la síntesis de los datos ratifica la idea de que la visita institucional se ha consolidado como una herramienta central de la gestión supervisiva, aunque con modalidades de apropiación regional diversas, que expresan tanto fortalezas como desafíos para la construcción de criterios comunes de intervención.

En definitiva, la información analizada reafirma que la calidad de la supervisión no depende exclusivamente de la presencia en el territorio, sino también de la capacidad de convertir la experiencia de la visita en conocimiento sistematizado para la mejora de la gestión educativa.

e.- Encuentros virtuales sincrónicos de capacitación con los supervisores.

Como parte de la metodología de trabajo complementaria prevista en el Programa, en esta etapa se han realizado tres (3) encuentros virtuales sincrónicos a través de la plataforma Zoom. Estos encuentros tuvieron lugar los días sábados por la mañana, previa comunicación a los participantes mediante Google Classroom.

Cada una de dichas instancias virtuales, fueron grabadas e incorporadas como material de consulta en el aula virtual, junto con las presentaciones utilizadas para abordar las temáticas específicas.

A continuación, se presenta un resumen de los contenidos trabajados en dichos encuentros.

7 Encuentro sincrónico 7

Plataforma de trabajo: ZOOM
Cantidad de supervisores participantes: 97
Temática General: LA SECUENCIA DE INTERVENCIÓN
El trabajo supervisivo focalizado y secuenciado
¿Cómo se planifica una secuencia? Ejemplos
Secuencia y evaluación de procesos

8 Encuentro sincrónico 8

Plataforma de trabajo: ZOOM
Cantidad de supervisores participantes: 83
Temática General: RETOMANDO EL TRABAJO CON EL PES
Revisando los conceptos de planificación estratégica situacional y enfoque proactivo
El foco en las prácticas de enseñanza y la dimensión pedagógico-didáctica.
El rol del supervisor como garante de la justicia curricular.

9 Encuentro sincrónico 9

Plataforma de trabajo: ZOOM
Cantidad de supervisores participantes: 91
Temática General: LAS INTERVENCIONES EN LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA CURRICULAR
Para esta temática se plantean 3 reuniones por separado.

1. Nivel Inicial: se trabaja junto a la Lic. Delia Azzerboni como especialista invitada haciendo foco en las secuencias didácticas y las intervenciones precisas de directivos y supervisores para acompañar y fortalecer las prácticas.
2. Nivel Primario: se hace foco en la recuperación de los marcos definidos en los Proyectos Curriculares y en la necesidad de acompañar los programas específicos, como el de alfabetización. También se vuelve a trabajar sobre particularidades y propuestas de inclusión educativa, con conocimiento activo y efectivo de las instituciones y sus comunidades educativas.
3. Nivel Secundario: se aborda la necesidad de revertir la tradición del sistema en la falta de supervisión de las prácticas y se proponen estrategias de superación de dificultades derivadas de la especificidad de formación en campos de conocimiento. Se propone la construcción de un documento guia colaborativo entre los supervisores coordinado desde la STG.

En cada una de ellas se propuso el intercambio en los foros del aula virtual con el propósito de promover debates reflexivos.

Construcción del Proyecto Educativo de Supervisión 2026

Finalmente en esta etapa, se recuperan -de manera articulada y progresiva- los aspectos trabajados e institucionalizados a lo largo del proceso formativo, concebido como una instancia continua de fortalecimiento y mejora en las prácticas del plantel de Supervisores Técnicos Escolares (STE) de los distintos Niveles y Modalidades de la Provincia de Chubut.

En esta oportunidad, se presenta una primera lectura de avances con relación a insumos fundamentales de la gestión supervisiva:

- *El informe de visita a escuela:* una primera reflexión refiere a los avances cualitativos en la elaboración de este tipo de informe, con el asesoramiento de los STE a los equipos directivos institucionales, y
- *El Proyecto Educativo de Supervisión (PES)*: la recopilación de todos los focos conceptuales y procedimentales trabajados a lo largo del programa y su concreción final en la elaboración del PES a implementar en el ciclo lectivo 2026 de acuerdo a determinados parámetros compartidos con los STE.

Respecto a los *avances en la gestión* por parte de los STE, se explicitan aquellos aspectos vinculados con la función supervisiva que han sido efectivamente incorporados, así como también aquellos que aún presentan alguna dificultad o requieren de mayor fortalecimiento. Del mismo modo, se plantea una estrategia orientada a garantizar la sostenibilidad de lo construido a lo largo del tiempo y a favorecer la integración futura de los STE que se incorporen al sistema, a partir de la conformación de una comunidad de enseñanza y aprendizaje entre supervisores.

Con el objeto de realizar la evaluación del programa y, teniendo en cuenta lo conseguido como proceso, se recurre también a la voz de los destinatarios del mismo. Por ello, se lleva adelante una *evaluación* colaborativa orientada a analizar los alcances y logros del programa. En este marco, la evaluación es entendida como un proceso en el que se recaba información que permite orientar la toma de decisiones y favorecer el avance de las acciones propuestas, pero también se la considera en su aspecto sumativo destinada a valorar los propósitos efectivamente obtenidos y el grado de avance de los mismos. Desde esta perspectiva, se promueve la participación de los distintos actores involucrados en el programa a fin de recuperar miradas/voces diversas que posibiliten arribar a conclusiones consistentes, más certeras y planificar líneas de acción con mayor impacto y proyección futura.

Es por ello que se plantean dos alternativas para recoger esas posiciones: los *relatos pedagógicos* (uno por región de cada nivel educativo) en los que cada STE pueda dar cuenta de alguna impresión del recorrido formativo o de alguna experiencia desde la perspectiva supervisiva, y una encuesta en la que se proponen distintos aspectos y variables a considerar según la óptica de los capacitandos.

Finalmente, se avanza en la *conformación de un equipo ampliado* con la participación de los STE con el objetivo de promover el fortalecimiento de las prácticas de gestión directiva a desarrollarse en la totalidad de las instituciones educativas de la provincia, durante el periodo 2026-2027.

a.- Puesta en práctica de insumos en territorio y avances en la gestión de los cuadros supervisivos.

A partir del recorrido y lo trabajado con los STE sobre las intervenciones supervisivas en las instituciones escolares, cuyo análisis y resultados fueron presentados en el informe anterior, se realizaron encuentros formativos sincrónicos destinados a:

- Revisar y fortalecer la elaboración de informes de visita a las instituciones educativas, reconociendo en ellos un instrumento de carácter técnico que se configura en una herramienta de gestión central de la práctica del supervisor en su rol de docente y asesor.
- Reposicionar la tarea supervisiva en la dimensión pedagógico-didáctica y curricular, entendiéndose como un eje estratégico y fundamental para promover mejoras en las prácticas áulicas e institucionales.

Las prácticas de supervisión se orientan a promover procesos de mejora institucional, ya no desde una perspectiva centrada exclusivamente en la prescripción de una realidad deseada sino a partir de un asesoramiento concreto, contextualizado y situado. En este marco, resulta pertinente interrogarse acerca de cuáles son las acciones y orientaciones específicas que materializan dicho acompañamiento y se traducen en asesoramiento a los equipos directivos como parte constitutiva y consecuencia de la visita a la escuela. Sin dudas, estas preguntas, lejos de clausurarse a en respuestas únicas, habilitan a otras nuevas, a la reflexión y líneas de análisis. Por ello, incorporar una mirada crítica e instalar el signo de interrogación en la gestión supervisiva resulta imperante. Interpelar la práctica, urgente.

a.1.- Análisis de avances en el *informe de visita a escuela*

La visita a la escuela constituye una instancia privilegiada y representa una oportunidad única en términos de intervención para el supervisor, en tanto permite un acercamiento directo a la dinámica institucional. Nunca la realidad se muestra tan genuina como en el recorrido por la institución, pues quedan allí en evidencia los modos en que la escuela enseña, cuida, organiza y construye aprendizaje.

Con la finalidad de analizar el impacto de los abordajes anteriormente citados y que fueron detallados en el tercer informe, se solicitó a los STE que compartieran con el equipo de formación dos informes de visita a escuela. Así, uno de ellos debería corresponder a una intervención como asesor en la dimensión pedagógico -didáctico curricular, y el otro quedaba supeditado a su elección.

La lectura analítica de estos informes se realizó en vistas a la mejora en la calidad de las intervenciones teniendo en cuenta algunos lineamientos básicos:

- La definición técnica del *motivo de visita*, que permitiera a cada supervisor dar cuenta de la dimensión de gestión priorizada en cada situación, del recorte sobre la problemática abordada y de los avances en relación a los procesos de mejora.
- La sistematicidad como eje de la tarea, entendida aquella como la posibilidad de sostener la intervención en los tiempos óptimos y oportunos para generar el cambio deseado en perspectiva de mejora.
- Fortalecer y reconocer asesoramientos e indicaciones, como parte indispensable del rol docente del STE, más allá de señalamientos y recomendaciones de abordajes bibliográficos y normativos. En tal sentido la valoración de la voz profesional del supervisor resulta indispensable para los directivos institucionales como parte de la construcción de confianza y vínculo pedagógico.

A fin de sistematizar el análisis de los informes de visita recibidos se presenta una primera aproximación por región educativa, y dadas las recurrencias encontradas, luego se profundiza el análisis por Nivel educativo con mirada provincial.

En relación con la presentación de informes por parte de los STE de la Región 1 con cabecera en Las Golondrinas, se recepcionó un total de 6 documentos pertenecientes a los niveles inicial y primario, y de la modalidad de Educación Especial. No hubo envío de lo solicitado, por parte de los STE de nivel secundario.

En cuanto a la Región 2 (cabecera Puerto Madryn) hubo una mayor respuesta por parte de los supervisores. No obstante, de la lectura de los informes presentados se concluye que un porcentaje significativo -cercano al 50 %- no respondía a la estructura formal propuesta, con asesoramientos que fomentaran alternativas de mejora, sino que se posicionaron en textos descriptivos en formato de acta, detallando realidades institucionales sin análisis ni propuestas de abordaje de mejora.

Por otra parte, los STE de las regiones 3 (cabecera Esquel), 5 (cabecera Sarmiento) y 6 (cabecera Comodoro Rivadavia) fueron los que mayor cantidad de informes enviaron, con participación representativa de todos los niveles educativos. Mientras que los supervisores de la Región 4 (cabecera Trelew), a pesar de ser ésta la más numerosa en relación a la cantidad de dichos cargos de gestión, ha sido la de menor respuesta en cuanto a envío y presentación de los informes solicitados; dando cuenta así de una sola participación de nivel primario y el resto distribuido entre los niveles secundario e inicial.

En total se recepcionaron y se leyeron 102 informes de visita a escuela. De la misma cantidad analizada, un 67 % plantea un motivo de visita e intervención definida, un 22 % no explicita un motivo de visita e intervención, un 1 % si bien lo plantea es sumamente difuso e indefinido y un 10 % plantea múltiples motivos de intervención en una misma visita.

A partir del análisis respecto de las dimensiones de gestión en las que se plantea la intervención, si bien -en el marco de la consigna presentada- el 50 % debería corresponder a la dimensión pedagógica didáctica curricular, se advierte que el 33 % encuentra anclaje en dicha dimensión. Por otra parte, el 28 % corresponde a la dimensión administrativa, el 18 % a la dimensión sociocomunitaria y un 21 % aborda todas las dimensiones a la vez (aunque en su mayor parte de forma poco específica).

Con relación a la estructura propuesta -para fortalecer el informe de visita- que debería contener una breve descripción situacional, un análisis de insumos e información institucional, una valoración analítica de los mismos que lleve a una problematización en perspectiva de mejora y un consecuente y sólido asesoramiento; solo el 6 % de los informes presentados responde a lo trabajado en los encuentros sincrónicos, en tanto que el 11 % lo plantea de manera difusa. Por otra parte, un 60 % de los informes no responde a lo esperado y un 23 % directamente no presenta informe sino otro tipo de documento bajo un formato textual reconocible como “acta”.

De esta situación, que resulta ser compleja, se constata que solo el 32 % de los informes analizados plantean asesoramientos sólidos y pertinentes, un 22 % plantean asesoramientos difusos, poco específicos y de escasa significatividad; y un 46 % directamente carece de asesoramiento supervisivo.

Esto evidencia que la mejora en la calidad de los informes de visita constituye uno de los aspectos sobre los cuales resulta necesario continuar trabajando y acompañando a los Supervisores Técnicos Escolares (STE), con el propósito de fortalecer sus prácticas profesionales. A su vez, dicho fortalecimiento redunda en mejores procesos de acompañamiento a los equipos directivos de las instituciones educativas y en la consolidación de sus propias prácticas de gestión y conducción institucional.

Por otra parte, y en relación con un análisis específico por niveles educativos, sólo se señalan aquellos aspectos que pueden resultar relevantes y que requieran una valoración/reconocimiento o bien una profundización en acciones futuras que permitan superar obstáculos.

Nivel Inicial: de la lectura de los informes de este nivel se destaca que los mismos presentan una mayor incidencia de intervenciones de gestión correspondiente a la dimensión pedagógico-didáctica, alcanzando un 64 %. Además, estos asesoramientos se corresponden con análisis y valoración analítica de insumos institucionales en un 67 % de los casos estudiados. Si bien aún resta trabajar en prácticas de escritura, aproximadamente el 25 % de los informes presentados responde desde lo formal y lo específico al formato propuesto, incorporando la mejora a las acciones concretas del STE.

Nivel Primario: con relación al estudio sobre estos informes, sólo un 37% hace anclaje en la dimensión pedagógico-didáctica. Lo más significativo de estas lecturas y que requerirá un profundo seguimiento y asesoramiento por parte de los STS y la STG, es que un 88% de los informes presentados no responde a la estructura ni a los parámetros básicos de un informe de asesoramiento. Por otro lado, si bien el 64% de las intervenciones solicita insumos de lectura institucional, el análisis y la valoración analítica de los mismos resulta parcial y/o insuficiente en la mayor parte de los casos. Esta situación afecta la fortaleza de los asesoramientos ya que solamente está presente de manera significativa en el 27 % de los documentos analizados.

Nivel Secundario: del análisis de los informes relevados se desprende como dato significativo que el 56 % de los documentos compartidos no corresponden a informes que incluyan orientaciones o asesoramientos construidos a partir de la lectura y el análisis de insumos e información institucional recopilada. Por el contrario, se trata principalmente de actas descriptivas de situaciones institucionales, sin evidencias de intervención orientadora por parte del Supervisor Técnico Escolar (STE).

a.2.- Planificación estratégica 2026: Presentación del *Proyecto Educativo de Supervisión* por parte de los Supervisores Técnicos Escolares (STE).

En este punto, resulta importante recordar que la elaboración y presentación del Proyecto Educativo de Supervisión (PES), como producción final, constituye el objetivo central de este programa. Su relevancia no radica únicamente en su carácter de requisito para la aprobación y certificación, sino fundamentalmente en su valor como herramienta para organizar y orientar la tarea supervisiva durante el ciclo lectivo 2026, desde una perspectiva matusiana de Planificación estratégica y situacional.

Durante el trayecto formativo, para poder arribar a la construcción/reformulación y a la presentación del PES, se trabajaron los distintos componentes del mismo utilizando insumos, herramientas variadas y diversas estrategias. En este sentido, se puede destacar lo siguiente:

- Trabajo desde la evidencia y no desde las percepciones. El reconocimiento de datos institucionales y territoriales que se interpretan en información permite tener una base de sustentación fundamental para poder fundamentar las intervenciones supervisivas. En tal sentido, resulta importante el trabajo desde y con los mapeos territoriales construidos por los STE.

- Reconocimiento de situaciones que requieren de intervención. Definición de problematizaciones y jerarquización de las mismas, definiendo focos de trabajo y planificando la sostenibilidad y continuidad de las intervenciones.

- Gestión del tiempo racional y eficiente. Esto permite volcar la planificación de esta dimensión en una calendarización de acciones (desde una perspectiva macro) que se concretiza en lo micro con la elaboración y análisis contextuado de las agendas de trabajo como herramientas fundamentales de trabajo supervisivo.
- Definición de las secuencias de intervención que permitan desde el reconocimiento de situaciones que requieran de la participación activa del STE, se planteen intervenciones secuenciadas, sostenidas y oportunas para alcanzar las metas previstas en el abordaje de las problematizaciones jerarquizadas.
- Incorporación a la planificación de las líneas de política educativa jurisdiccional a fin de que las mismas puedan hacerse efectivas desde el acompañamiento territorial en cada uno de los establecimientos educativos.
- Mecanismos e instancias de evaluación y retroalimentación necesarios para ir reconociendo avances y realizar los ajustes necesarios, en procesos dinámicos de gestión que atiendan no solo a los aspectos logrados sino a aquellas situaciones nuevas que requieran de intervención.

Resulta entonces que de un total de 114 Supervisores que participaron de las distintas instancias del programa, se recepcionaron, analizaron y aprobaron 90 proyectos. Esto da cuenta de un sostenimiento significativo de la capacitación a lo largo del año de implementación, evidenciando tanto en la acreditación administrativa alcanzada como en la participación activa y sostenida de casi el 80 % de los STE de la Provincia.

Cabe destacar, que en varias regiones los STE presentan una diferenciación entre lo que llaman PES, referido a los acuerdos que hacen a las áreas de supervisión de una misma región para un mismo nivel, a lo que suman un PAS (Proyecto Areal de Supervisión) en el que complementan esos acuerdos en abordajes comunes, buscando alcanzar sistematicidad y coherencia en las intervenciones supervisivas, con las realidades y necesidades de cada una de las áreas. Más allá de aspectos semánticos, se acepta y suma esta propuesta de trabajo por considerarla oportuna y significativa desde las prácticas efectivas en territorio.

En síntesis, resulta pertinente reiterar que el PES es concebido como una herramienta fundamental para planificar y orientar la propia tarea supervisiva. En este sentido, si bien se ofreció una estructura de organización común a modo de ejemplo y guía orientadora, se habilitó la posibilidad de que cada actor elaborara el instrumento en el formato que considerara más pertinente y operativo, respetando ciertos criterios mínimos de organización previamente establecidos.

A continuación, se detallan algunas de las variables analizadas en los PES presentados que reflejan lo construido y fortalecido durante el proceso por parte de los STE:

- Todos los proyectos -a excepción de un caso- han incluido y analizado datos territoriales cuali y cuantitativos, relevados en la elaboración primaria del mapeo territorial y posteriormente actualizados, utilizando como base el insumo propuesto durante la capacitación. Esta información puede visualizarse en apartados específicos referidos a la definición de un diagnóstico territorial en algunos casos y en otros proyectos se contempla como parte de la fundamentación del PES. En ambos casos, los datos consignados resultan relevantes para el desarrollo de las propuestas desarrolladas.

- Problematización: las propuestas analizadas dan cuenta de problematizaciones en todas las dimensiones de la gestión. Si bien en algunos se enuncian expresamente como “nudos críticos” o “núcleos problemáticos”, en otros pueden visualizarse o inferirse a partir de la fundamentación, de los propósitos/objetivos y/o de la secuencia de intervención prevista. En líneas generales y con estructuras diversas del formato del proyecto, en todos los casos puede hacerse visible la complejidad del territorio y las problemáticas a priorizar desde la gestión.

  Resulta significativo destacar que prevalecen problematizaciones que hacen anclaje en las trayectorias educativas de estudiantes y el fortalecimiento de la autoridad pedagógica de los Equipos Directivos y docentes. Esto implica que durante la implementación de los PES durante el 2026 se abordarán sin dudas dos focos que al ser trabajados en perspectiva de mejora deberían alcanzar resultados positivos como parte de la gestión territorial.

- Acciones previstas en el marco de la Dimensión pedagógico- didáctica curricular. Si bien pueden reconocerse algunas diferencias en el grado de precisión de las intervenciones, que se haya puesto en foco esta dimensión pensando en la importancia de la centralidad de la enseñanza como proceso a acompañar resulta un cambio significativo. De este modo, se advierte, al menos en términos de planificación, un mayor énfasis en dicha dimensión respecto de la situación inicial del año anterior, caracterizada por una marcada centralidad de los aspectos administrativos.

- En cuanto a la calendarización, no todos los STE lograron pensar las actividades e intervenciones durante el transcurso del ciclo lectivo. Algunos prevén intervenciones a corto, mediano y largo plazo, otros refieren a la frecuencia de la intervención (semanal, quincenal, mensual u otras). No obstante, quienes han enviado su propuesta a la luz de las correcciones han podido avanzar en la construcción desde los lineamientos del cronograma.

Por otra parte, también se considera importante destacar algunas recurrencias que surgen de la lectura de la totalidad de los proyectos recepcionados, a saber:

- Se reconocen fundamentaciones sólidas en relación con el posicionamiento asumido por los STE, en concordancia con los marcos teóricos abordados durante el desarrollo del Programa, evidenciándose una frecuente recuperación de citas y referencias a los Coordinadores Académicos.

- Se incorpora a la tarea, el acompañamiento y asesoramiento en la implementación de los programas provinciales como eje de trabajo del STE.

- Se reconocen propósitos claros y definidos con focalización en el cuidado de las trayectorias educativas y el fortalecimiento de los equipos directivos en la supervisión de la dimensión pedagógica.

- Se mantiene presente alguna dificultad para precisar con especificidad las intervenciones planificadas. Por ejemplo: se enuncian acciones tales como “acompañamiento y asesoramiento” y/o “espacio para la construcción de acuerdos en torno a…” pero sin precisión respecto a la acción concreta mediante la cual se aborda la problemática o el tema (visita a escuela, reunión, entrevista, mesa de trabajo, documento técnico u otra).

- Se identifica como una de las principales dificultades en la elaboración de las propuestas analizadas, la construcción del cronograma de acciones. En la mayoría de los PES que requieren correcciones, este aspecto aparece señalado de manera recurrente, lo que evidencia la necesidad de continuar profundizando la formación vinculada con la gestión de la dimensión temporal.

- Se visualiza que todos los proyectos contemplan la evaluación del impacto de la propuesta. Muchos de ellos mediante la descripción de indicadores de mejora precisos y mensurables, como así también los insumos a utilizar durante el proceso de retroalimentación.

Finalmente, en esta etapa de cierre del proceso, resulta importante destacar y valorar muy positivamente la actitud asumida por la totalidad de los Supervisores que presentaron su PES como actividad final del programa. En todos los casos, entre los STE que efectivamente participaron del programa, se evidenció una permanente disposición sostenida de humildad pedagógica, con apertura a las sugerencias y voluntad de aprendizaje, así como también una actitud colaborativa orientada a compartir sus producciones con los colegas del nivel y/o de la región.

a.3.- Avances en la gestión de los Supervisores Técnicos.

En el último recorrido territorial de los capacitadores, donde se desarrollaron las instancias de cierre del programa y algunos encuentros que se especifican en el siguiente apartado, se reconoció un avance relevante en el rol de los Supervisores Técnico Seccionales (STS).

Sin dudas, a lo largo del desarrollo del programa, la figura del STS (actor de gestión territorial intermedia que coordina las acciones de los STE de nivel primario en cada una de las seis regiones), fue uno de los roles más desdibujados, cuyas funciones se basaban en cubrir aquellas situaciones de inasistencia de STE, coordinando reuniones de trabajo (muchas veces sin planificación previa en cuanto a los objetivos, necesidades e impactos territoriales e institucionales) y cuya participación fundamentalmente se destacaba en abordar aspectos administrativos de la gestión territorial.

Asimismo, estos actores constituyeron uno de los principales focos de resistencia a lo largo del programa en relación con la implementación de las propuestas que se planteaban. En muchos territorios, esta situación derivó en demoras e incluso en la obstaculización de la puesta en marcha de algunos insumos promovidos por el programa -como, por ejemplo, la agenda semanal- entre los STE de Nivel primario, tal como fuera señalado en informes anteriores.

Estas resistencias fueron abordadas y progresivamente superadas a partir del acompañamiento sostenido de la Supervisora Técnica General (STG) de Nivel Primario, así como también mediante el recorrido territorial y los encuentros situados desarrollados en cada una de las seis regiones educativas por los coordinadores del programa junto a los STS y STE de dicho nivel educativo.

Desde este contexto de trabajo, resulta significativo que a partir de las presentaciones de los PES elaborados por los STE, se hayan visibilizado y recabado acciones por parte de los STS tendientes a acompañar y fortalecer las trayectorias supervisivas territoriales. Así, tanto en la región 1 (cabecera Golondrinas) como en la 3 (cabecera Esquel), las nuevas STS lograron planificar reuniones semanales con cada uno de los STE de Nivel Primario en las que analizan conjuntamente los avances del PES, su implementación, reconocen avances y barreras posibles a fin de proponer desde el asesoramiento situado alternativas de mejora a la tarea.

Es reconocible entonces un reposicionamiento pedagógico del rol que vale destacar como un avance muy significativo.

b.- Evaluación del programa

Si bien en cada una de las etapas se compartieron con las autoridades provinciales los avances y logros alcanzados, así como las dificultades y barreras encontradas, y se planificaron los reajustes necesarios durante el proceso de implementación, pensar la evaluación desde una perspectiva democratizadora requiere incorporar miradas múltiples que incluyan también las voces de los destinatarios.

No obstante, debido a cuestiones ajenas al equipo responsable del programa, no fue posible concretar ese encuentro único. Frente a ello, se acordó reconvertir la propuesta original en encuentros territoriales desarrollados en cada una de las seis regiones educativas. En dichos espacios, organizados en grupos más reducidos correspondientes a cada equipo regional, los propios Supervisores Técnicos Escolares compartieron propuestas y presentaciones seleccionadas por ellos mismos, las cuales se sintetizan en el apartado denominado “Relatos pedagógicos”.

Por otro lado, se propuso a los equipos supervisivos la realización de una nueva encuesta breve, destinada a relevar sus impresiones y valoraciones respecto de distintos aspectos del programa. Los resultados obtenidos se presentan en el apartado b.2.

b.1 Relatos pedagógicos.

El relato pedagógico constituye un formato textual diferente, en el que se ponen en juego las impresiones, perspectivas y subjetividades de quien escribe. Si bien estas producciones se encuentran atravesadas por los saberes y experiencias de sus autores, también permiten reconocer miradas particulares y valoraciones personales en torno a los procesos vividos.

En este sentido, y considerando que el análisis de informes y otros documentos de carácter técnico ya forman parte tanto de este informe como de los anteriores, se decidió incorporar esta modalidad de participación para que algunos STE -uno de cada nivel y por región- pudieran compartir, en un formato más libre y reflexivo, sus comentarios en torno al trayecto formativo y sus apreciaciones respecto de los aportes recibidos.

b.1.1.- Síntesis de relatos pedagógicos de STE de Nivel Inicial.

REGIÓN 1 (CABECERA GOLONDRINAS)

La Supervisora Técnica Escolar Carolina Melazi plantea que una primera valoración tiene que ver con la conformación de un equipo de aprendizaje (conformado por la STS, los otros colegas STE de la región y también los directivos de su área de supervisión). Este equipo se fortaleció a partir del pensar con otros.

Manifiesta que el mayor aporte que recibió del programa fue haber podido lograr el posicionamiento en su rol supervisivo (con claros anclajes en el doble rol de garante de políticas públicas y de enseñante). Y entre los logros alcanzados pueden mencionarse:

- Planificación colaborativa del PES (entre las dos STE de nivel de la región, lo que permitió definir núcleos de intervención comunes) y del PAS (para centrar específicamente la mirada en las instituciones del área, con sus necesidades particulares).
- Identificación de núcleos territoriales críticos y precisión en la definición de metas.
- Avance en la propia organización a partir del trabajo con agendas (aunque aún no logra que el tiempo de planificación y evaluación de las mismas sea parte del tiempo de la tarea, llevando esta actividad a su tiempo personal).
- Fortalecimiento de su autoridad pedagógica como supervisora.
- Asesoramiento para el fortalecimiento de los proyectos de gestión de los equipos directivos.
- Fortalecimiento en las intervenciones situadas. Definir los motivos de intervención y realizar el informe de la visita con ese eje ayudó a superar la mera relatoría para fortalecer el asesoramiento pedagógico. Del mismo modo, el mantener la continuidad y planificar en formato de secuencias hizo que se alcanzaran algunas metas propuestas.
- Finalmente el trabajo desde la documentación y el registro como proceso de construcción de memoria pedagógica, ha favorecido la reflexión colectiva en los procesos.

REGIÓN 2 (CABECERA PTO. MADRYN)

La STE Lorena Guia propone un recorrido en el que comparte sus impresiones de la formación en territorio. Llama a su presentación "Praxis reflexiva e intervencionista".

En el análisis incorpora su valoración de insumos trabajados como el mapeo territorial, la agenda como micro planificación, la práctica situada, la revaloración de las visitas desde la intencionalidad, el contenido en los informes de visita y el posicionamiento en la dimensión pedagógico-didáctica.

Algunas construcciones que la STE pone en valor son el desarrollo de un posicionamiento proactivo en su función, las intervenciones intencionales y con motivo definido, el trabajar desde el análisis de las agendas vencidas como evaluación en proceso de su tarea, el superar las percepciones por el conocimiento desde los datos relevados desde la triangulación de fuentes, la importancia de una mayor presencia sostenida de los STE en las escuelas y la fortaleza que le brindó a su práctica como asesor de la estructura DIVA propuesta desde el programa para la construcción de informes de visita con potencia pedagógica.

Algunos otros conceptos que incorporó del programa y que le resultaron significativos fueron los de co-mirada, humildad pedagógica y conformación de equipos de trabajo. Además, el proceso de construcción del PES lo vivió como síntesis pero también como inicio de una práctica pensada y reflexiva junto a sus colegas.

Finalmente, y a modo de síntesis final, menciona algunos otros aspectos de la experiencia vivenciada que le permitieron construir/fortalecer esta propuesta formativa: trabajar desde la reflexión y el análisis de las prácticas supervisivas (de las propias y también de las colectivas con sus colegas STE), desarrollar el oficio de la intervención (analizando los qué, pero pensando también los cómo), interpelar el rol y desde el rol, profundizar las miradas en perspectivas de trama y resignificar la importancia de construir la memoria pedagógica territorial.

"...Al igual que en el comportamiento turista la mera mirada del extranjero se posa sólo en los aspectos fundamentales del paseo (muchas incluso responden a recomendaciones de quienes viajaron previamente)... Distinto es el comportamiento del turista cuando extiende su visita, cuando repite recorridos, cuando se abre a otras miradas y escuchas, habilitando otras voces, internándose en otras calles y, de a poco, va conociendo esa cultura. Así, al volver, no llega a ser un habitante del lugar, pero sin perder su condición de externo reconoce y se reconoce en el paisaje"

(El Proyecto Educativo de Supervisión, Sandra Sánchez y Néstor Zorzoli, Noveduc, 2023)

REGIÓN 3 (CABECERA ESQUEL)

La STE Lidia Pradena que realiza la presentación manifiesta que al momento de dar inicio al trayecto el tiempo de desempeño en el cargo era menor al año, por lo que todo lo trabajado le resultó sumamente enriquecedor para fortalecer la construcción del rol desde el desarrollo de buenas prácticas.

Si bien en muchos aspectos la región se presentaba organizada, el trayecto le permitió encontrar sentidos a su tarea, pensar y pensarse para poder definir motivos, un camino a transitar y fundamentalmente comprender por qué se hace lo que se hace.

Desde ese lugar el trabajo planificado le permitió reformular el paradigma de la práctica supervisiva, haciendo anclaje y foco de sus intervenciones en lo pedagógico curricular.

El trabajo desde y con el PES permitió no sólo focalizar sino también profundizar sus intervenciones poniendo la centralidad en la enseñanza de las salas. Recuerda una experiencia en la que el trabajo situado con una directora permitió reconocer y revisar una práctica áulica. Si bien la misma estaba pensada desde una secuencia didáctica acorde a los DC, al momento de asistir a la sala y ver la práctica en acto se manifestó la falta de previsiones por parte de la docente. En ese caso, no tenía en claro qué desarrollar para cumplimentar los propósitos de enseñanza que ella misma había presentado, resultando así una clase no productiva. Esta visita le permitió evidenciar su necesaria participación acompañando a los equipos directivos en la interpelación de acciones instaladas que pueden vulnerar derechos educativos de los niños y al mismo tiempo, precisar y fortalecer los distintos roles docentes en el marco de la dinámica institucional.

REGIÓN 4 (CABECERA TRELEW)

La STE Marcela Avilés, quien realiza la presentación, si bien la plantea desde su mirada personal, aclara que los puntos a abordar fueron consensuados y trabajados por el equipo de STE de Educación Inicial de la región. En la reunión de trabajo definieron que se iban a centrar en dos preguntas guía: ¿Cómo interpeló mi tarea la capacitación? ¿Cómo estaba la supervisión al inicio de la capacitación?

Una anécdota que recuerda al inicio del programa, hace ya un año, es que una situación compleja en un jardín había impactado fuertemente en todo el cuerpo de supervisores; y las primeras líneas de la propuesta formativa ayudaron a reorganizar la tarea.

Rescata cuatro aspectos principales: la reflexión sobre la práctica en profundidad (a pesar de la existencia de distintos enfoques sobre el rol de los STE del nivel), el reconocimiento de núcleos conceptuales que llegaron a repensar las prácticas supervisivas, la implementación de herramientas útiles en la tarea en territorio y la perspectiva proyectiva en la continuidad de las prácticas planificadas.

Sostiene que, en su caso, la capacitación le ha facilitado el reposicionar y revalorar el rol supervisivo desde la importancia de volver a poner en la centralidad de la tarea, la enseñanza y el cuidado de las trayectorias de todos los actores del sistema. En resumen, intervenir para transformar.

Desde el trabajo en el equipo de STE siguen trabajando en reforzar la comunicación. Reconoce que no siempre logran escucharse y entenderse, aunque han puesto en valor la importancia de pensar juntos, sobre todo en momentos de situaciones complejas. En tal sentido resulta importante destacar (y poner en acto) el concepto de humildad pedagógica.

Rescata como herramientas de trabajo propuestas que impactaron en su práctica el mapeo territorial, la agenda y el árbol de problemas para repensar intervenciones posibles.

Y por último, con mirada proyectiva aspira a seguir transformando prácticas, ampliar miradas, fortalecer la proactividad, seguir dando sentido a la tarea y sostener lo construido.

REGIÓN 5 (CABECERA SARMIENTO)

A continuación se transcribe el relato de la Supervisora Técnica Escolar María Elena Soler, en primera persona:

"Así comenzamos, con la posibilidad de fortalecer el rol supervisivo, quienes formamos la región V, viajamos en el mes de mayo 2025 a Comodoro Rivadavia, para encontrarnos con los colegas de la Región VI, autoridades del Ministerio de Educación y los capacitadores Sandra Sánchez y Néstor Zorzoli.

A partir de allí, los que tienen más antigüedad en la gestión, los que tenemos 3 a 5 años y los recién designados en el cargo, todos nos encontramos pensando en el rol en territorio, siendo central. Y a su vez a resonar palabras como: "acompañar, sostener, enseñar, saber pedagógico, proactivo, debate pedagógico, planificación, humildad pedagógica, dimensiones de gestión, intervención".

Posteriormente cada encuentro de los días sábados mediante el Meet, nos invitaba a pensar, pensarnos, y entonces otra palabra surgió "tiempo", siendo necesario en el rol poder planificarlo, identificando el tiempo productivo, tiempo de información, tiempo de reflexión, tiempo de imponderables. Y sabemos que día a día nos encontramos con cada uno de ellos.

Por lo que "la Agenda" planificada, (que me llevó un tiempo apropiarla), me ordenó, con intenciones pensadas para realizar acciones, relacionadas con los propósitos; y la agenda vencida, escribiendo la concreción de las acciones efectivamente concretadas. Y a partir de allí vincularlas para reflexionar, ¿Qué situaciones imprevistas modifican mi agenda? ¿Eran urgentes o importantes? ¿Qué actividades centralicé y podría haber delegado? ¿Las acciones planificadas y no concretadas, qué tiempo le vuelvo a destinar?

Durante la segunda etapa, junto a los equipos directivos nos reunimos en mesa de trabajo, con lecturas de documentos, registros de observaciones, propuestas pedagógicas, posibilitando análisis de las continuidades y rupturas entre lo planificado y lo sucedido en el aula. Acompañar a los directivos a identificar nudos problemáticos que admiten diversas formas de intervención desde la gestión.

"Gestionar la escuela implica habitar la complejidad. El asesoramiento supervisivo busca brindar herramientas para que los equipos de conducción puedan leer esa complejidad y transformarla en objeto de trabajo." (Sánchez y Zorzoli).

En esta instancia, octubre ´25, también en el territorio nos acompañaron Marta (STGEI, ahora jubilada), Néstor, Sandra y Sonia, visitando una ENI. Y al llegar noviembre, en Rawson, los equipos supervisivos de educación inicial pudimos compartir distintas instancias, análisis, reflexión, construcción de memoria pedagógica, y el decálogo de la STE, con principios que orientan nuestras acciones en territorio, asignando centralidad al niño y niña, asumiendo la responsabilidad innegociable que en cada escuela aprendan cada vez más y mejor. En ese encuentro tuvimos la gran fortuna de escuchar a Delia Azzerboni, quien, con su enorme humildad pedagógica, nos hizo reflexionar sobre la mirada cuando visitamos las salas, poder sistematizar reflexiones y producciones, y definir alternativas pedagógicas y didácticas.

A partir del cierre del año e inicio del ciclo lectivo 2026, trabajé en la elaboración del Proyecto Educativo Supervisivo (PES), si bien no es el primero que realizo, cada año es un nuevo desafío, teniendo en cuenta que no es un documento estático, sino un dispositivo dinámico de intervención que cobra vida en el territorio, a partir de lo abordado el año anterior. Desde el mapeo territorial, los nudos críticos y en consonancia con los propósitos.

Como supervisora, asumo que coordinar estos espacios implica ir más allá de la normativa. Tal como señalan Sandra Sánchez y Néstor Zorzoli, la supervisión debe configurarse como un espacio de asesoramiento y acompañamiento situado, donde el equipo supervisivo se posiciona como un facilitador que promueve la reflexión sobre la propia práctica. Por lo que este recorrido se diseñó como una instancia de aprendizaje profesional clave para seguir mejorando las líneas de acción del PES.

Uno de los momentos más potentes, son los que podemos concretar desde la Unidad Pedagógica, donde nos reúne a la educación inicial y primaria, se habilita la palabra para que ese nudo crítico opere como motor de aprendizaje, reconociendo la necesidad de estar presentes en las aulas/salas, para acompañar los procesos de enseñanza, legitimar el saber, en la coherencia institucional y en el cuidado de nuestras infancias.

Para finalizar este relato, y releyendo el prólogo del libro "El Proyecto Educativo de Supervisión", de Sandra y Néstor, dice que quienes ejercemos funciones supervisivas, casi siempre estamos en la etapa de mayor madurez docente. He caminado el aula muchos años desde maternal hasta la sección de 5 años, luego en el rol de vice y directora, y desde el 2024, sin interrupción en este rol; por lo que agradezco me siga moviendo la pasión de ser docente, aunque haya días que no son tan favorables, y nos vamos con la cara cabizbaja; también a mi compañera de equipo inicial, a los colegas de educación primaria y secundaria, con quiénes compartimos desafíos cotidianos, donde esta instancia de capacitación nos ha llevado a recorrer un itinerario formativo de reflexiones, aprendizajes y repensar cuestiones naturalizadas. Celebro encuentros de fortalecimiento de la profesión para que se vea reflejado cada día en nuestras infancias. ¡Gracias, seguimos aprendiendo!"

REGIÓN 6 (CABECERA COMODORO RIVADAVIA)

La Supervisora Técnica Escolar Laura Ahlin, plantea como reflexión inicial que al comienzo de la capacitación la movilizó la idea de empatizar con el rol y advertir que podían existir otras formas de intervenir para no estresarse como le estaba ocurriendo. Encontró en el trayecto la posibilidad de sumar herramientas para el análisis, para retomar experiencias, para replantear y dar sentidos a lo sabido y para interpelar sus propias acciones. Desde allí logró reubicarse en el rol y desde el rol en el sistema.

Algunos aspectos desarrollados en el programa que valora como positivos para el fortalecimiento de su rol son:

- Comenzar a trabajar a partir de la planificación con la definición de motivos de intervención. Pudo reconocer que a veces no tenía idea o claridad de por qué hacía lo que hacía. En este sentido fueron sumamente útiles los trabajos realizados con los mapeos territoriales y la organización de las agendas.
- La optimización del tiempo de trabajo en oficina y recuperación del tiempo personal. Si bien recordó que en su trayectoria también le llevó un tiempo de organización su rol como docente de sala y luego su rol como directora, en el rol supervisivo lo trabajado en el programa le sirvió para encauzar la energía y optimizar los tiempos de tarea, que al momento de iniciar el programa formativo no había conseguido.
- Le fue sumamente significativa la diferenciación planteada entre un acta de intervención y el formato propuesto (e incorporado) del informe de visita supervisiva. La definición de motivos, la regla DIVA (descripción, insumos, valoración y asesoramiento) como estructura general resultó sumamente importante para la mejora en la calidad de los informes y el impacto en las prácticas de los directivos.
- Poder focalizar la tarea del STE en la dimensión pedagógica didáctica buscando la mejora en las prácticas de enseñanza para alcanzar más y mejores aprendizajes en las salas.
- Comprende que fue un proceso y le costó (aunque lo consiguió) dejar la mirada desde el rol directivo y construir su perspectiva como supervisora. Entiende haber superado algunas intervenciones como co-directora para pasar a ser enseñante.

Por último, la STE plantea una perspectiva que al momento no se había considerado. Valoró el rol del equipo capacitador como de quienes tuvieron la mirada externa o "del extranjero" (concepto planteado durante el tramo formativo) para con las prácticas de los STE, logrando interpelar y desnaturalizar las mismas en perspectiva de mejora.

Finalmente y como logro colectivo de los STE del Nivel Inicial de la región 6 también plantea que han elaborado este año -en conjunto- algunas circulares orientadoras para los equipos directivos a modo de documentos técnicos según lo trabajado en el trayecto formativo, como por ejemplo algunas referidas al diagnóstico institucional y la recomendaciones para la observación de clases.

b.1.2.- Síntesis de relatos pedagógicos de STE de Nivel Primario.

REGIÓN 1 (CABECERA GOLONDRINAS)

La STE Evangelina Pérez plantea que a lo largo del proceso formativo fue fortaleciendo su rol, aunque aún reconoce algunas dificultades en su posicionamiento. Sin embargo, considera que sí ha conseguido avances en el proceso de "educar la mirada".

A fin de poder analizar cómo ha sido su propio proceso, la STE nos presenta una línea de tiempo construida con las distintas instancias del programa formativo y desde allí desglosa un análisis de lo trabajado/aprendido.

Recupera, del encuentro inicial, la imagen del rompecabezas conceptual y reflexiona cómo en su caso se han ido articulando distintas piezas en este proceso de crecimiento profesional. Y entre los aspectos aprendidos y aprehendidos valorados menciona el mapeo territorial y el análisis realizado a partir del mismo, lo que le permitió reconocer su área con mayor profundidad. Además, el proceso (aún en avance) de la agenda como organizadora de la tarea; el trabajo desde la problematización y la definición de focos y motivos de intervención como eje central de su actividad; la conformación de distintos equipos de trabajo como oportunidad de pensar en colectivo; y, la revisión y reformulación de la escritura de los informes de visita -aspecto que le resultará sumamente significativo para fortalecer la práctica de asesoramiento pedagógico y de autoridad pedagógica supervisiva-.

La STE considera oportuno volver a traer al relato una frase de Jorge Larrosa que los capacitadores compartieron en uno de los encuentros sincrónicos, que dice:

"La experiencia, la posibilidad que algo nos pase, nos acontezca o nos llegue, un gesto que es casi imposible en los tiempos que corren: requiere de un gesto de interrupción, requiere pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio."

REGIÓN 2 (CABECERA PTO. MADRYN)

La STE Andrea Zanette que presenta su relato, comienza poniendo a los colegas en situación. Se reconoce como supervisora novel y especifica que asumió su tarea unos días previos al encuentro presencial anterior en la región y que, además, fue la STE que estuvo acompañada para visitar una de las escuelas de su área.

Lo primero que plantea es que, si bien al hacerse cargo recibió ayuda y acompañamiento de sus colegas y la STS de nivel primario, comprometiéndose a recorrer

lo trabajado en el trayecto hasta ese momento, "se encontró con un lenguaje desconocido".

Pero además con un posicionamiento del rol alejado de la supervisión del control y lo administrativo y más focalizado en la tarea profesional de fortalecer la dimensión pedagógico-didáctica, con más presencia activa y efectiva en la escuela y en el territorio. Este planteo ya le resultó no solo desafiante sino mucho más significativo desde lo profesional. Sin embargo, la pregunta que inmediatamente aparecía era ¿y esto cómo se hace? ¿puede hacerse? Y las respuestas a estos planteos internos, que evidentemente escondían una concepción sobre el rol supervisivo, llegaron cuando en la instancia de capacitación presencial fue a visitar la escuela junto con Sandra Sánchez.

Allí, en esa intervención conjunta, pudo observar cómo la capacitadora lograba, a partir de la conversación con la directora y solicitando algunos insumos básicos que se analizaron en conjunto, problematizar las realidades institucionales, poner en tensión ciertas prácticas y a partir de allí comenzar con un potente asesoramiento pedagógico que no se enfocaba en "lo que había que cumplir", sino que argumentaba desde intervenciones precisas posibles líneas de acción tendientes a mejorar situaciones y garantizar la educación. Y luego, vino la pregunta ¿fuiste al aula?... Y fueron al aula para seguir analizando lo situado y trabajando desde allí aspectos a fortalecer. Una práctica reveladora de un posible camino a encarar.

Comprendió, en esa visita, la importancia de observar y escuchar antes de intervenir, de analizar lo institucional en contexto real. Pudo comprender y poner en acto lo que los capacitadores decían en sus encuentros:

"Supervisar en visibilizar lo naturalizado, para abordarlo y trabajarlo, y desde allí lograr mejoras".

REGIÓN 3 (CABECERA ESQUEL)

La STE Silvina Perrotta, que narra su experiencia, también se reconoce como novel en el cargo, pero suma que además se desempeñó previamente menos de un año en la dirección escolar. En base a eso, el trayecto le permitió construir y fortalecer su rol derribando la mirada que tenía en su tránsito docente, según el cual el STE sólo intervenía ante un conflicto, aunque ya en el breve recorrido como directora había podido reconocer desde la práctica de su supervisora la importancia en el rol como docente acompañante asesor.

Si bien su primer contacto con el cargo no fue grato -ya que debió participar en un proceso sumarial con separación de un directivo de su cargo y organizar la intervención/normalización de la institución- el tránsito por la capacitación le permitió volver a enfocar la mirada en lo que la había llevado a aceptar el desafío: los aportes que podía llevar adelante para mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los niños.

Así luego de una primera recorrida por el territorio y un análisis en profundidad con los instrumentos propuestos - que le permitiera comenzar un reconocimiento de instituciones

actores con quienes trabajar- encontró que aún había trayectorias, incluso en cursos entre 3ro y 5to año, con serios problemas de lectura y escritura.

Diseñó entonces una secuencia de intervención para fortalecer la enseñanza de Lengua y Matemática junto a los referentes de programas provinciales de alfabetización y fortalecimiento en ambas áreas.

Se propusieron encuentros virtuales sostenidos con docentes y directivos, que eran permanentemente retroalimentados desde relatoría de situaciones y devoluciones de lo visto en las prácticas. El asesoramiento fue continuo y presencial en escuela de cascos urbanos y semiurbanos, y sostenidos desde la virtualidad en aquellas rurales de difícil acceso. También fue vital que los asesoramientos fueran escritos para que los actores pudieran volver a los mismos las veces que lo necesitasen.

Dado que fueron evidentes los avances, se instaló un círculo virtuoso que devolvió entusiasmo a los docentes que valoraran, y hasta requirieron, los acompañamientos y devoluciones.

Esta breve referencia permitió ejemplificar cómo la gestión de la planificación según lo trabajado en el trayecto, hasta la confección del PES, formó parte de un plan sostenido en el que pudo significar el rol como STE.

REGIÓN 4 (CABECERA TRELEW)

La STE Lorena Vicente plantea una experiencia acontecida a lo largo del trayecto formativo que pudo ver junto a la directora de la escuela desde otra perspectiva.

Como otras veces, la intervención comenzó a partir de tomar conocimiento de un conflicto que le llegó por doble vía en el mismo día. Por un lado, a partir de una consulta de la directora -enviando además una serie de actas institucionales- y por otro, de un llamado desde el Ministerio consultando por las mismas actas y la situación de conflicto.

El tema se ubicaba con una familia de un niño de primer año e intervenciones institucionales que habían derivado en dar participación a las entidades encargadas de promoción y protección de derechos de niños y adolescentes.

"Al llegar a la institución me encuentro que tanto la familia como la directora se encontraban muy angustiadas y bajo el temor constante de que "no vuelva a ocurrir lo que ya pasó en la escuela XX…."

Analizando los hechos y acompañando a la directora -quien hacía muy poco tiempo estaba en funciones y en construcción de herramientas y saberes ante intervenciones pedagógicas y de aplicación de políticas de cuidado, sumado a una cultura institucional tradicional- hablan con la familia. Ésta, se sentía preocupada al haber recibido apreciaciones que poco menos ponían a su hijo en rol de "abusador" y/o de posible "situación de abuso" por lo que solicitaban explicaciones y a la vez que le facilitaran herramientas para trabajar con psicopedagogos externos. Así, se comienza a desentramar el origen del conflicto hasta llegar a dar con una propuesta pedagógica de la docente de primer año.

Mediante el trabajo con la directora se advierte que la docente había planificado una situación desde la ESI que buscaba concientizar sobre el cuidado del propio cuerpo y el del otro. Pero, en el que algunas concepciones de la corporeidad transmitían sentires y concepciones de la propia docente que llevaron al temor por parte de los estudiantes (a modo de ejemplo lo resumimos con el "tocado de partes íntimas prohibidas").

Analizando la práctica se concluye que el conflicto (que no solo afectaba a ese niño sino a muchos de ese primer año) había tenido su origen en una intervención pedagógica no adecuada sobre la ESI. Por ello, ese abordaje como tal ameritaba una reflexión colectiva, dado que la supuesta intención de cuidado había generado un temor tal en los niños que veían en cualquier acercamiento un riesgo a su seguridad, y que consecuentemente llevó a obturar los aprendizajes.

La STE trae el relato de esta situación como ejemplo de un hecho que podría haber derivado en una sanción disciplinaria, pero que se transformó en una oportunidad de trabajo institucional en el que se fortaleció el rol de enseñante del director, su liderazgo y su autoridad pedagógica.

Desde ese momento se trabajó conjuntamente a la docente, y con los estudiantes desde una perspectiva de derecho, pero con una mirada amplia de la ESI en búsqueda del cuidado y el respeto mutuo, alejando la práctica atemorizante. Prevaleció una perspectiva pedagógica, aunque no se abandonó la reflexión sobre las responsabilidades en la normativa. El caso se sigue monitoreando.

REGIÓN 5 (CABECERA SARMIENTO)

La STE Vanesa Avilés centra su relato pedagógico en el proceso transitado que la llevó, finalmente, a la construcción de su Proyecto de Supervisión.

En tal sentido, sostiene que le ha resultado significativo ver en la práctica el cambio de paradigma desde el rol del supervisor anclado en el control, al de desarrollar su práctica pedagógica como enseñante/garante en el territorio y las instituciones.

En el trayecto, valora el trabajo desde el mapeo con la posibilidad de reconocer las necesidades reales de instituciones y territorios a partir de poder identificar y significar núcleos problemáticos que requieren intervención. Este análisis de realidades desde la evidencia, superando las percepciones, fue algo que la STE valora como significativo del proceso. Al igual que problematizar situaciones para definir líneas de intervención incorporando las políticas vigentes de la jurisdicción y desde el nivel.

A su vez plantea que logró un avance individual de su práctica como STE a partir de la definición de propósitos y la recuperación de la intencionalidad pedagógica.

También valora el trabajo colectivo con los otros colegas y la posibilidad de aprender desde las diversas construcciones y trayectorias. Pone como ejemplo lo importante que le resultó la mirada compartida por otra colega respecto al análisis de las agendas de los directivos para avanzar hacia las intervenciones áulicas planificadas.

En síntesis y desde su mirada expresa que "somos otros", fortalecidos en el campo y el territorio.

REGIÓN 6 (CABECERA COMODORO RIVADAVIA)

En su relato, la STE Gabriela Valdebenito analiza el trayecto formativo en función de preguntarse en qué ha impactado en su práctica y qué ha logrado capitalizar.

La primera reflexión tiene que ver con el vínculo de la capacitación respecto a la mejora de las prácticas. Y desde allí se reconocen algunas líneas de mejora alcanzadas:

- **Análisis territorial:** el trabajo desde las líneas orientadas para la construcción del mapeo favorece las lecturas sobre las instituciones para poder reconocer los núcleos problemáticos de intervención.
- **Agenda y Planificación del tiempo:** si bien reconoce que al principio el trabajo con la agenda propuesta generó resistencias y preferían el insumo que venían utilizando hasta el momento, el proceso de reflexión compartida hizo que incorporan los insumos propuestos (e incluso aporta la STS, que los mejorarán este año incluyendo hipervínculos que llevan a otros insumos que pueden consultarse para el análisis crítico como actas de reuniones, entrevistas, informes de visita, etc.), comprendiendo la relevancia de trabajar con microplanificaciones pero también revisar las agendas vencidas para retomar aquellos aspectos no conseguidos en la semana de trabajo.
- **Focalización de la tarea del supervisor en la dimensión pedagógico didáctica:** el recuperar esta centralidad y trabajar en las intervenciones directivas en las prácticas de enseñanza, resignifica y valoriza la tarea del STE.
- **Planificación de las visitas a las instituciones:** el definir y seleccionar previamente un motivo de intervención, permite no solamente realizar todas las relecturas previas que den marco a la misma, sino aumentar la efectividad en los avances de los procesos. Del mismo modo, explicar los propósitos de la intervención al directivo y generar desde allí una mirada y análisis compartido (desarrollo de la co-mirada) resultó un avance significativo en la tarea.

- **Informe de visita como insumo central de la tarea:** la valoración de la producción escrita y del rol de enseñante del STE ha tenido fuerte impacto en el territorio, llevando a asesoramientos para la transformación e incorporando la estructura DIVA -propuesta desde la capacitación- como un recurso que organiza la escritura, favorece la lectura interpretativa por parte del asesorado, ordena y organiza, y promueve la reflexión.
- Finalmente, la construcción del PES y el reconocimiento como herramienta de gestión viva y transformadora, ha sido un logro y a la vez un desafío en este nuevo año vinculado a su puesta en práctica efectiva en el territorio.

  Queda como desafío pendiente, personal y del equipo de STE de nivel primario, el trabajo en producción de documentos técnicos.

b.1.3.- Síntesis de relatos pedagógicos de STE de Nivel Secundario.

REGIÓN 1 (CABECERA Ggolondrinas)

En primer lugar, el STE Luciano Senorans plantea que si bien él es quien realiza la presentación del relato, los puntos centrales han sido acordados con el equipo de colegas del nivel de la región. Para organizar su presentación plantea dos preguntas guía: ¿Qué aprendí? ¿Qué… prendió?.

El STE acompaña sus reflexiones con una serie de imágenes (alguna de las cuales se incorpora a esta síntesis por su significatividad), como por ejemplo la imagen siguiente, referida al proceso de elaboración del PES.



Entre los aspectos que señala como aportes, se reconocen:

- El trabajo con mapeos territoriales para poder abordar un análisis desde evidencias, y pensar de manera diferente el distrito, las escuelas, las secciones, la matricula, las trayectorias de estudiantes…
- La importancia de aunar criterios y el fortalecimiento del trabajo colectivo,
- La importancia del registro escrito (aunque es algo que aún cuesta y está en proceso de avance).
- El pensar la gestión pedagógica y las intervenciones supervisivas en perspectiva de oportunidad, que permite abordar la diversidad de instituciones de la región con escuelas urbanas, técnicas, EPJA (escuelas para jóvenes y adultos), y modalidades como EDyH (domiciliaria y hospitalaria) y EIB (intercultural y bilingüe).

El STE reflexiona a partir de una frase de Jaques Cousteau al decir "La última oportunidad es hoy", y sostiene que a partir del mapeo realizado en 2025 han definido núcleos problemáticos que guiaron la planificación 2026 y que pueden centrarse en:

- *necesidad de fortalecer trayectorias reales,*
- *prácticas docentes de bajo impacto real,*
- *alta tasa de ausentismo de estudiantes y docentes (el STE plantea con preocupación que la situación se complejiza con una gran cantidad de docentes, que a la fecha, ya han agotado sus licencias anuales, lo que podría estar marcando una alta tasa de desgaste profesional).*

Otro tema que aborda tiene que ver con haber fortalecido lo que los capacitadores denominan "transposición en la gestión" y avanzar en intervenciones pedagógicas que "trasciendan el escritorio" para habitar el territorio. Y retomando lo colectivo de la presentación, valora la idea de colegialidad de trabajo en el armado del PES para respetar luego las características particulares de cada área específica.

Para cerrar propone una imagen y una frase que dice lo siguiente: La gestión de la STE de educación secundaria de la Región 1, como este caballo: "rústica pero potente, armada con los recursos del territorio."



REGIÓN 2 (CABECERA PTO. MADRYN)

La presentación estuvo a cargo de los STE Pablo Montecino y Ricardo Vieytes, quienes hicieron una propuesta basada en el impacto del trayecto formativo, y además quisieron compartir, a modo de ateneo, una situación específica que están transitando en una escuela tradicional de las de mayor demanda de la comunidad.

En este sentido, los STE reflexionan sobre algunos logros alcanzados después de un trabajo que llevó más de un año en dos aspectos de la gestión. El primero se basó en lograr que el equipo directivo comprendiese y aceptase las pautas normativas definidas en el programa de módulos de acompañamiento/fortalecimiento de trayectorias educativas, dado que habían generado un sistema no formal paralelo al que asistían los estudiantes en proceso de fortalecimiento (dejando de asistir a las clases comunes).

Cuando se toma conocimiento de la situación de este esquema fuera de la norma, según el cual los estudiantes cursaban una estructura modular paralela a la oficial y luego de las intervenciones de los STE (no sin resistencia de la directora) se logró que "entendiera la lógica" y se restablecieran las pautas normativas.

Cabe destacar que esta primera aproximación del caso planteado a la totalidad de los STE generó un debate pedagógico, siempre enmarcado en el respeto profesional y la humildad pedagógica, debate que se profundizó al avanzar la narrativa del relato.

El STE Montecino planteó que se viene trabajando con un equipo directivo con serios problemas vinculares, que luego se han replicado y ampliado a otros miembros de la institución (secretario, bibliotecario). Estas discrepancias llegaron a afectar la trayectoria educativa del ciclo superior a la que no se dio respuesta ante una solicitud de cambio de orientación por dos años, situación que fue resuelta de inmediato al llegar el reclamo de las familias a la supervisión.

Sin embargo, el planteo de este caso generó en los STE que lo presentaron, como así también en los oyentes del relato, una serie de reflexiones:

- *Las primeras vinculadas a la lesión en la autoridad pedagógica tanto de los directivos como de los STE ante la dilatación de la resolución de un hecho que afectó significativamente una trayectoria educativa.*
- *Y desde allí, algunas preguntas que orientaron el debate:*
- *Si bien el diálogo y la orientación son necesarias y válidas como acción inherente a la supervisión, ¿cuál es el límite? ¿cuántas intervenciones y/o participaciones son necesarias para alcanzar los cambios y mejoras?*
- *¿Cómo se llegó a que los STE, que visitan asiduamente la institución no detectaron que los conflictos no se resolvían, sino que escalaban llegando a impactar tan seriamente en la trayectoria de una estudiante?*
- *¿Por qué no se logró construir el rol político de garante de derechos relegando esta tarea a una intervención en la que tampoco se logró la mediación ante conflictos ni la enseñanza de la tarea de los directivos?*

- *¿Por qué no se intervino con las herramientas que el sistema tiene para que se cumpla lo normado más allá de las impresiones o planteos de los directivos? Habiendo tomado conocimiento ¿qué medidas se van a tomar a partir de ahora?*
- *¿Por qué no se consideró como intervención supervisiva la indicación de cumplimiento de la normativa?*

El caso planteado logró poner en tensión algunas representaciones respecto del rol. Los propios protagonistas junto a sus colegas de la región llegaron a concluir que no centrar la función supervisiva en el paradigma del control, no significa tampoco alejarse de hacer cumplir las normas que el propio sistema genera e implementa. Y que, desde este lugar, la intervención no oportuna (ni en el tipo de intervención, ni el tiempo de aplicación dado que no hubo una secuencia efectiva) llevó a una situación crítica que afectó al menos una trayectoria que se identificó (tal vez sean más, que aún no se lograron detectar).

REGIÓN 3 (CABECERA ESQUEL)

El STE Juan Eleazar que asume este desafío, plantea que se encuentra próximo a jubilarse y que quiere aprovechar la oportunidad para informar aquellas situaciones que, a su criterio, siguen complejizando el desarrollo de la tarea a los supervisores escolares.

Vuelve a reiterar situaciones trabajadas y planteadas en el primer encuentro, tales como: alta demanda administrativa por parte de autoridades ministeriales; injerencia de intendentes y actores políticos no educativos en entornos rurales; dificultades en las UEM en cuanto al cumplimiento de horarios y contenidos de trabajo por parte de los docentes; dificultades para concretar viajes a establecimientos rurales por falta de autorización y/o corrimiento de los delegados regionales del Ministerio; e imposibilidad de llevar adelante una agenda de trabajo.

En este caso en particular, para este STE, pareciera que el trayecto no logró aportar herramientas que reorganicen y fundamenten su tarea supervisiva dado que ante determinadas preguntas posteriores a su presentación reconoció que en los tres años que estuvo en el territorio no logró revertir la mayoría de los problemas encontrados, aunque de su elocución no se tradujo tampoco la necesidad de revisar su propia práctica y asumir responsabilidades en muchas de las problemáticas sostenidas, lo cual se deja en evidencia al seguir poniendo responsabilidad en otros actores del sistema y no en repensar las propias acciones u omisiones.

REGIÓN 4 (CABECERA TRELEW)

La STE Verónica Pichiñan realiza una narración de cómo el trabajo durante el año de capacitación impactó en el equipo de supervisores del nivel secundario.

Rescata para ello la imagen del rompecabezas que se compartió en el encuentro inicial y que forma parte del libro de los capacitadores "El proyecto educativo de supervisión" de Editorial Novedades Educativas.

Los puntos que desea traer a esta presentación son:

- El repensar la práctica desde una revisión del posicionamiento del rol supervisivo, que sin dejar de lado las diversas demandas sociales y la diversidad de las instituciones, trabaje desde una mirada proactiva y planificada sostenida desde la coherencia entre el decir y el hacer.
- Desarrollo y fortalecimiento de la confianza como eje de la gestión, a partir de la co-mirada como proceso de construcción. Respecto a esto lo vienen trabajando como equipo, planificando encuentros plenarios de intercambio con los equipos directivos.
- Fortalecimiento brindado en la construcción de distintos tipos de registros escritos como actas de entrevistas, informes de visita y elaboración de documentos técnicos. A modo de ejemplo de estos últimos plantea que el año pasado hicieron uno como equipo de STE, sobre elaboración de conceptos docentes, que ha resultado en una mejora de esta práctica evidenciada en una significativa disminución de presentaciones de reconsideración.
- Importancia de la secuencia y la continuidad de las intervenciones del STE, superando visitas aisladas y muchas veces sin motivo definido que acompañen la mejora y sostengan focos de trabajo necesarios.

REGIÓN 5 (CABECERA SARMIENTO)

La STE Gabriela Gómez inicia su relato planteando que la propuesta ha resultado sumamente enriquecedora y que los aspectos a analizar se elaboraron conjuntamente entre las dos supervisoras del nivel de la región, que si bien tienen distintos tiempos de desempeño en el rol, han compartido las impresiones a presentar en el relato.

Lo primero que destacan es que han conseguido fortalecer y dar nueva significatividad al rol y su posicionamiento territorial. Así, recuerdan una primera conceptualización que las movilizara al inicio del programa y que tenía que ver con proponer la empatía como parte de la tarea supervisiva, sin perder la especificidad del rol. Esta idea comenzó a proponer en ambas una nueva perspectiva, en la que no solo se trabajara para identificar una situación a cambiar/mejorar sino en la importancia de ampliar la mirada y acompañar los procesos desde lo pedagógico profesional pero también desde lo humano.

En este sentido, al valorar concepciones y su puesta en práctica, también destacan las ideas de proactividad, rescatar el tiempo de las oportunidades como superador de una mirada excluyente del tiempo cronológico, y la planificación de la tarea del STE superando la mirada desde el déficit sino el posicionarse en la construcción desde lo que se tiene.

Entre los desafíos en los que se ha avanzado -aunque algunos aún están en proceso- mencionan: la focalización para definir propósitos de intervención; el trabajo con agendas reconociendo resistencias planteadas pero también comprendiendo la importancia de las mismas en la planificacion/implementacion de la tarea; la importancia de conformar distintos equipos de trabajo y la perspectiva de la nostridad (trabajar desde el nosotros) como mirada ampliada- sin perder las responsabilidades de las intervenciones específicas en cada área de supervisión-; la incorporación de las prácticas de visitas a escuela; y elaboración de informes de asesoramiento centrados en la mejora de las prácticas (desafío principal para este año), revalorizando el rol pedagógico del STE.

REGIÓN 6 (CABECERA COMODORO RIVADAVIA)

El Supervisor Técnico Escolar Rafael López, centra su presentación en el proceso que lleva a la construcción final del PES para trabajar este año.

Reconoce en primer lugar, la importancia que tuvo la construcción del mapeo para resignificar datos y trabajar con los mismos desde la diversidad de las instituciones del área.

Plantea como importante el acuerdo de líneas generales comunes en el PES con los otros STE de nivel secundario de la región, a los que sumaron las líneas específicas de cada área desde las lecturas y problematizaciones. Desde esta doble perspectiva también les resultó sumamente valioso la identificación de señales de alarma para la intervención.

En esta región, los STE del Nivel secundario acordaron -para este año- las siguientes líneas de trabajo: fortalecimiento/acompañamiento de trayectoria educativas; fortalecimiento de las prácticas de enseñanza; acompañamiento en la gestión institucional; mejora en la convivencia y el cuidado; y conformación de comunidades de aprendizaje.

Valora como recurso fundamental en la gestión, la incorporación del árbol de problemas como herramienta para el análisis que supere la mirada de lo emergente para así encontrar las raíces causales de las problemáticas y poder pensar estrategias que no solo atiendan la coyuntura sino que afronten el origen del tema analizado en pos de su mejora real.

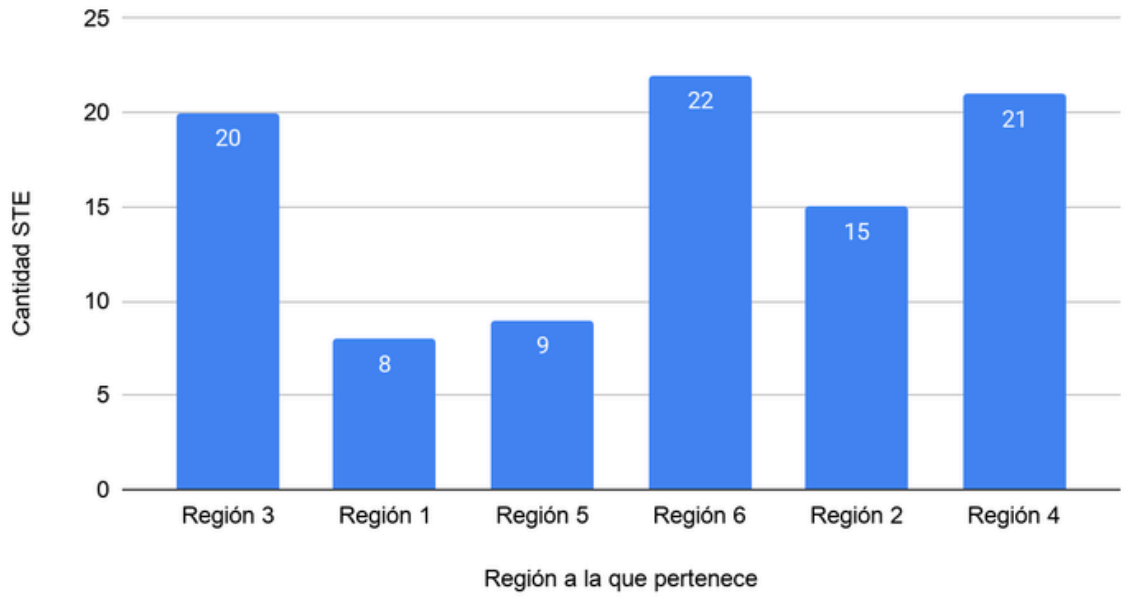
El STE, hablando en nombre del equipo, sigue expresando su resistencia al modelo de agenda propuesto. Sin embargo, reconoce que la resistencia general ha mermado dado que han comenzado a trabajar y planificar incorporando las lecturas de agenda vencida.

b.2 Resultado de la Encuesta sobre el Programa formativo presentada a los STE en el último encuentro territorial.

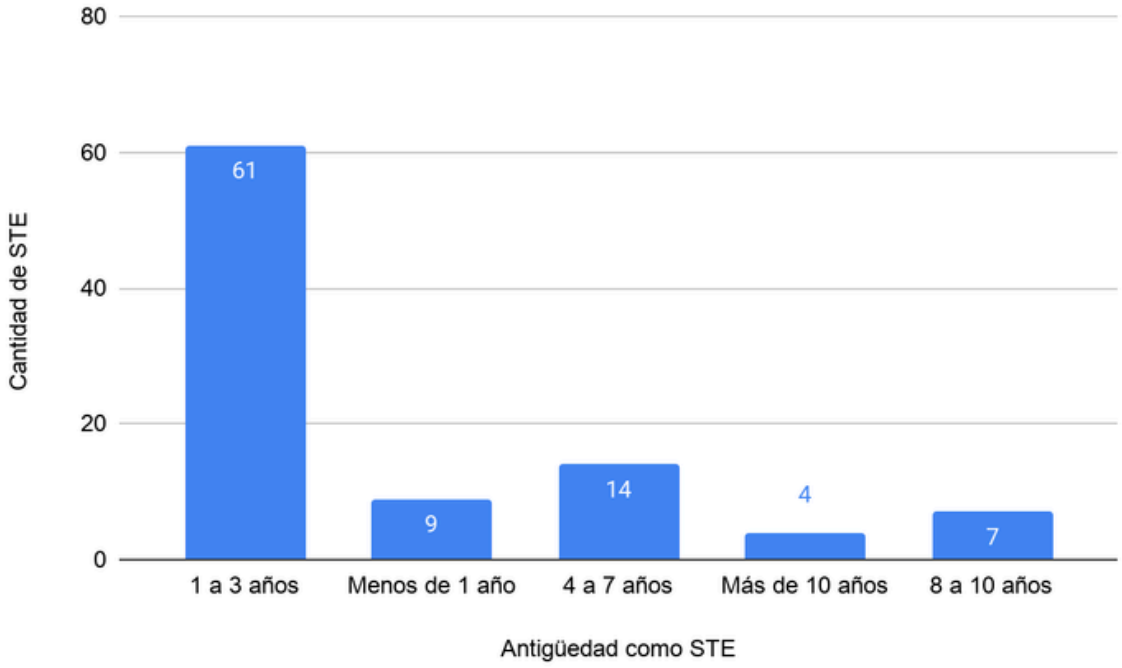
Datos generales

-Cantidad total de STE que respondieron: 95
-Cantidad por regiones: Región 1: 8 STE
Región 2: 15 STE
Región 3: 20 STE
Región 4: 21 STE
Región 5: 9 STE
Región 6: 22 STE

STE que respondieron

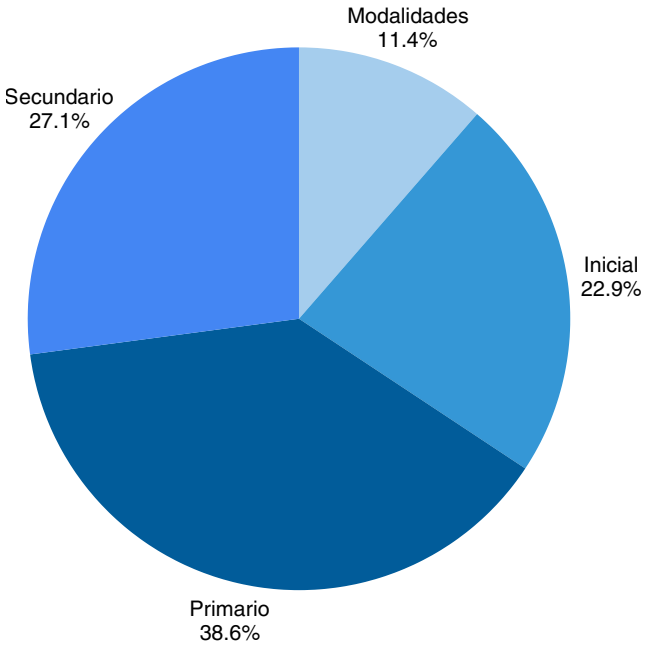


Antiguedad en el rol

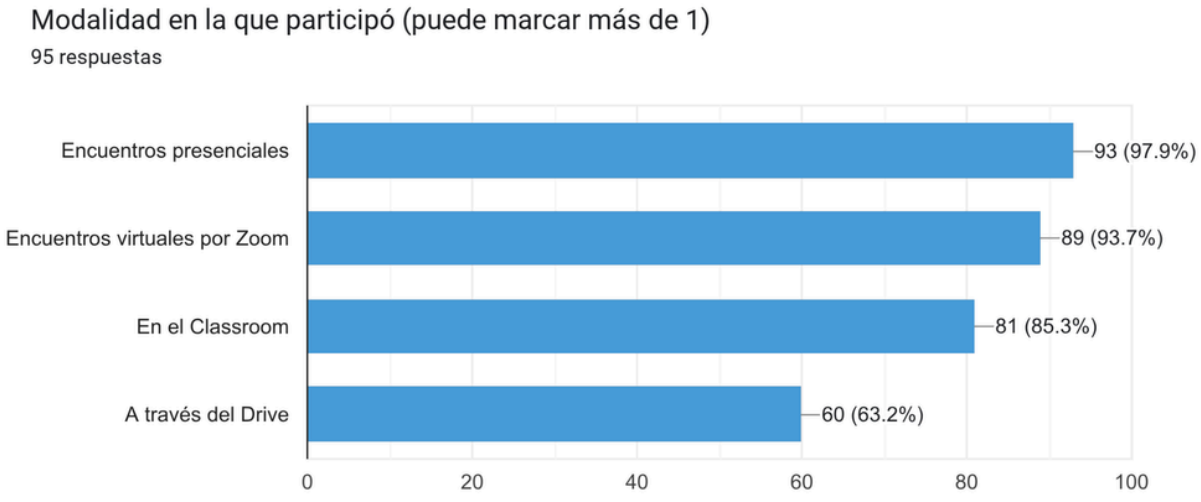


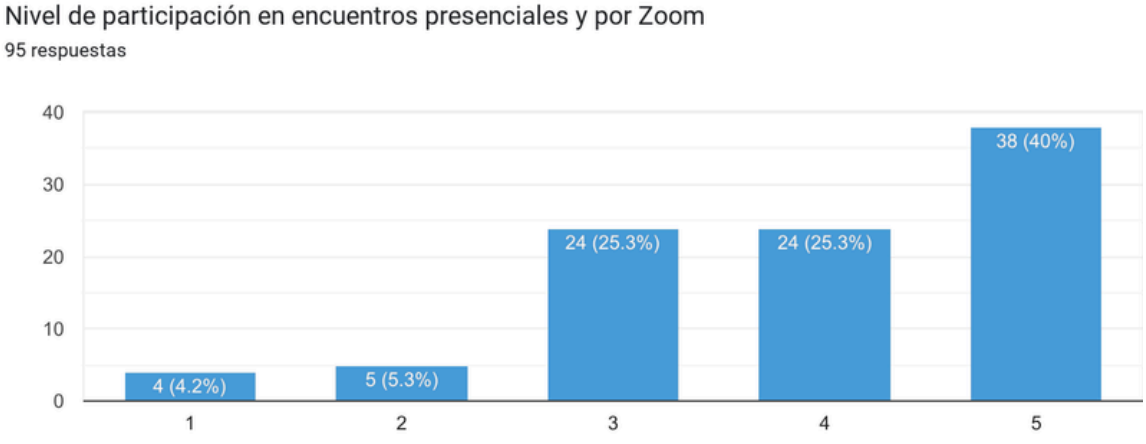
Antigüedad	Porcentajes provinciales
Menos de 1 año	9,5 %
1 a 3 años	64,2 %
4 a 7 años	14,7 %
8 a 10 años	7,4 %
Más de 10 años	4,2 %

Nivel/modalidad que supervisa



Participación en la capacitación

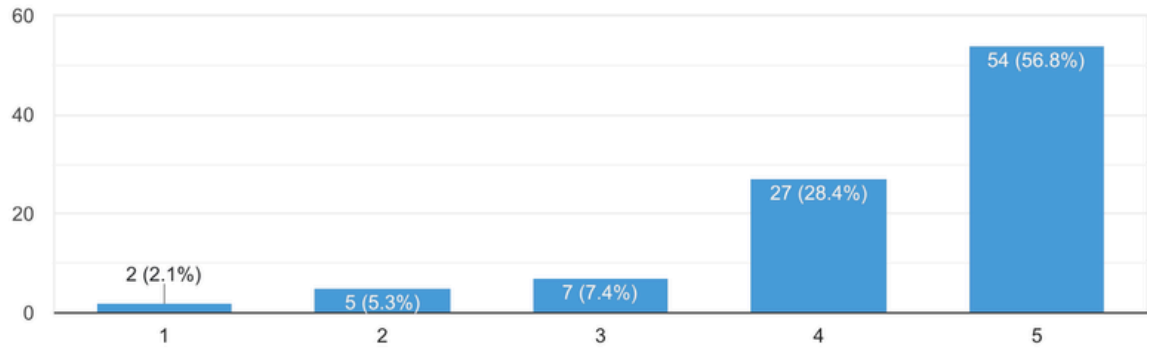




Baja participación (1)_____ Alta participación (5)

Grado de cumplimiento con las actividades e insumos solicitados mediante el Drive compartido con el tutor

95 respuestas

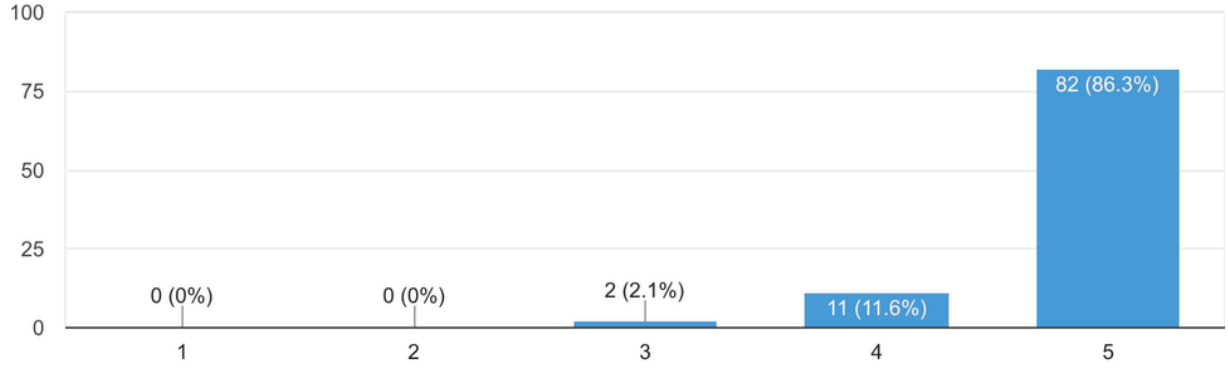


Bajo (1)_____ Alto (5)

Valoración de la propuesta

La capacitación resultó relevante para su rol

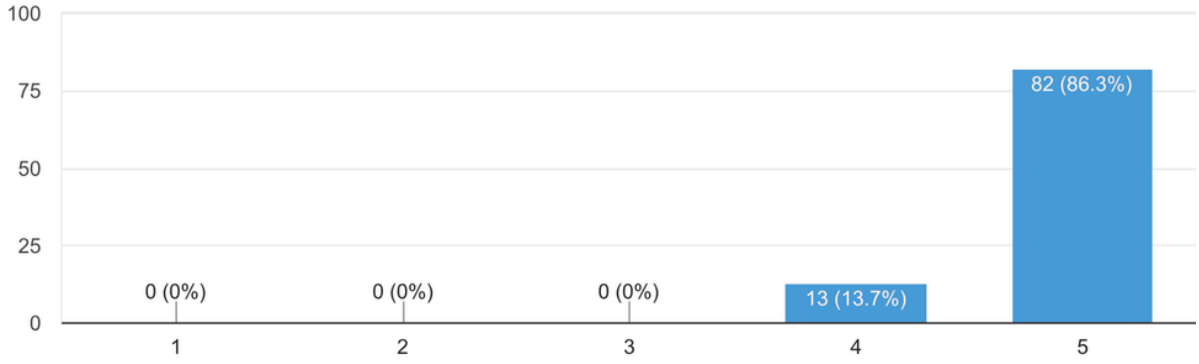
95 respuestas



Nada relevante(1)_____Completamente relevante(5)

Claridad los contenidos trabajados

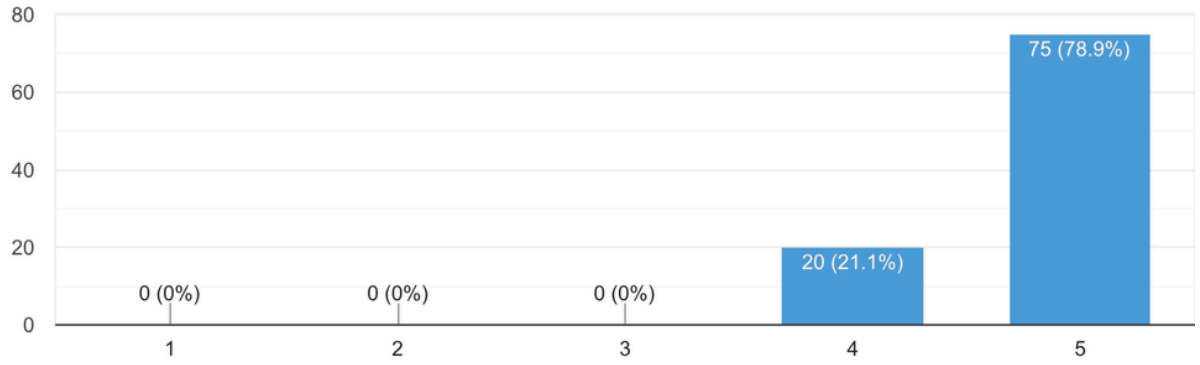
95 respuestas



Nada claros (1)_____Completamente claros(5)

Pertinencia de los materiales e insumos proporcionados

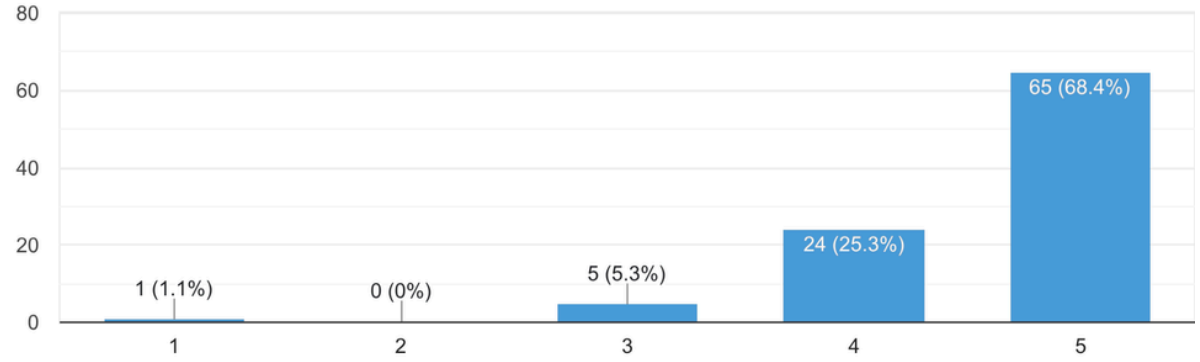
95 respuestas



Nada pertinentes (1)_____Completamente pertinentes(5)

Equilibrio entre teoría y práctica

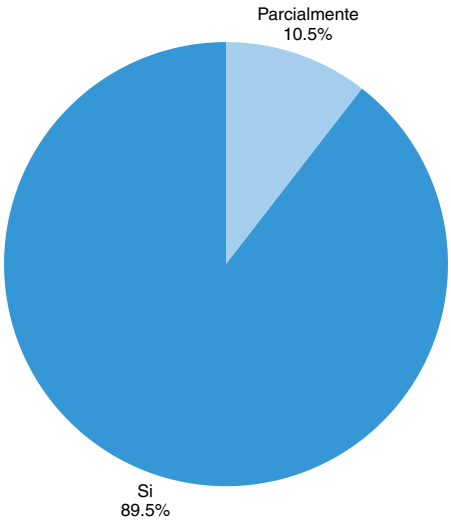
95 respuestas



Bajo(1)_____ Alto (5)

Evaluación de los contenidos
Transferencia a la práctica

¿Ha aplicado en su práctica alguno de los contenidos trabajados?



Sí: 85 Parcialmente: 10 No: 0

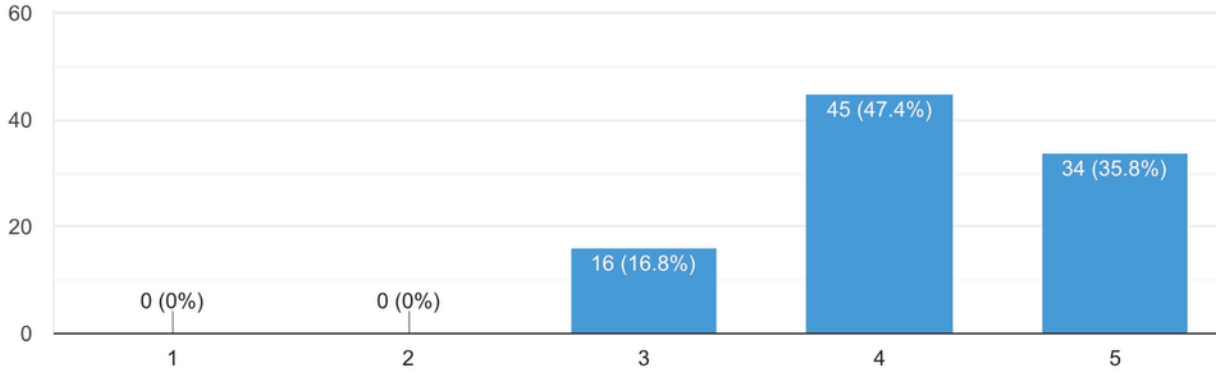
¿Cuáles ha implementado? (Puede seleccionar varios)

95 respuestas



Nivel de cambio en su práctica profesional a partir de la instancia de capacitación

95 respuestas

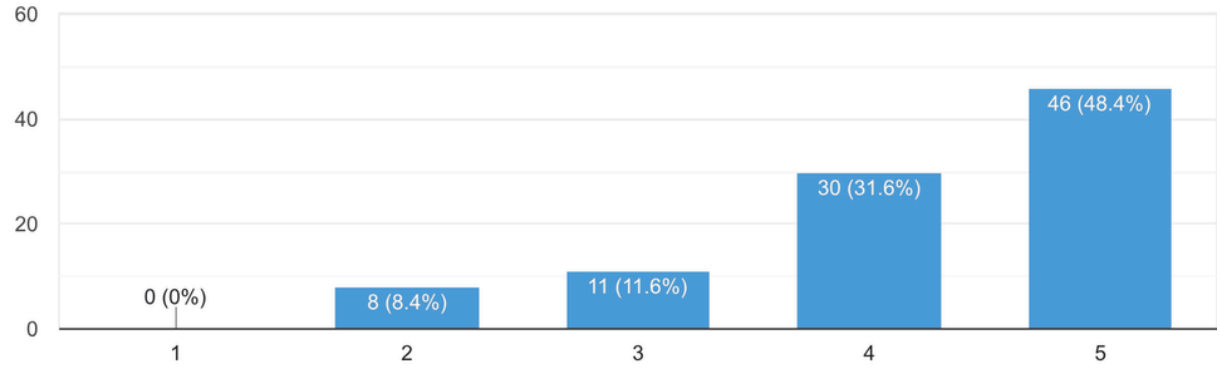


Sin cambios (1)_____Cambios significativos(5)

Acompañamiento y dispositivo

Valoración del acompañamiento del Tutor de su región

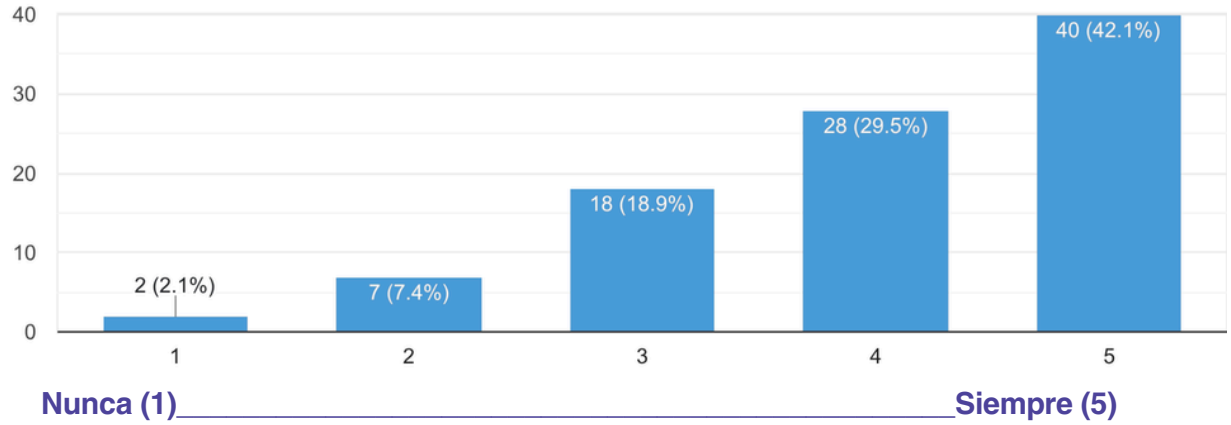
95 respuestas



Malo (1)_____Excelente (5)

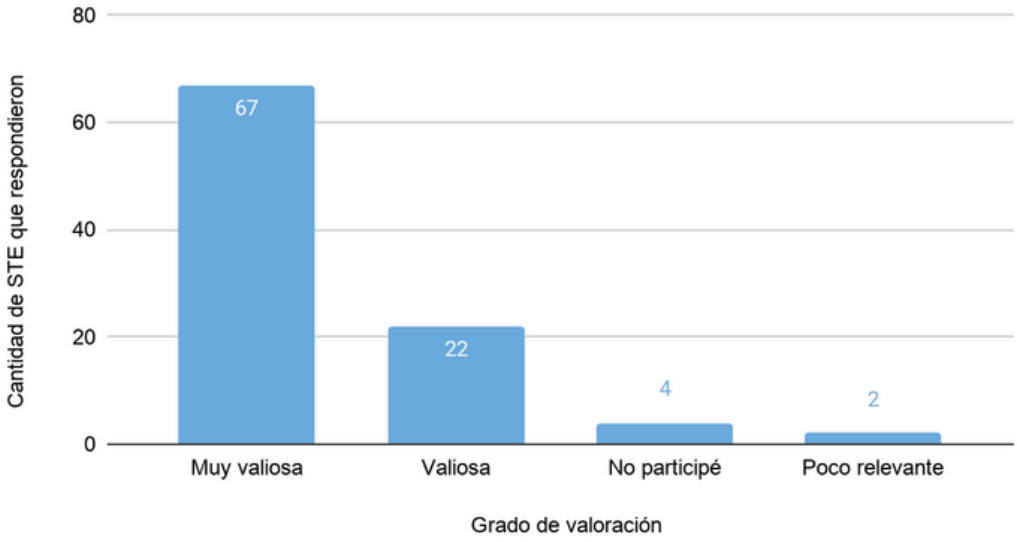
El acompañamiento del Tutor facilitó la implementación de los dispositivos

95 respuestas



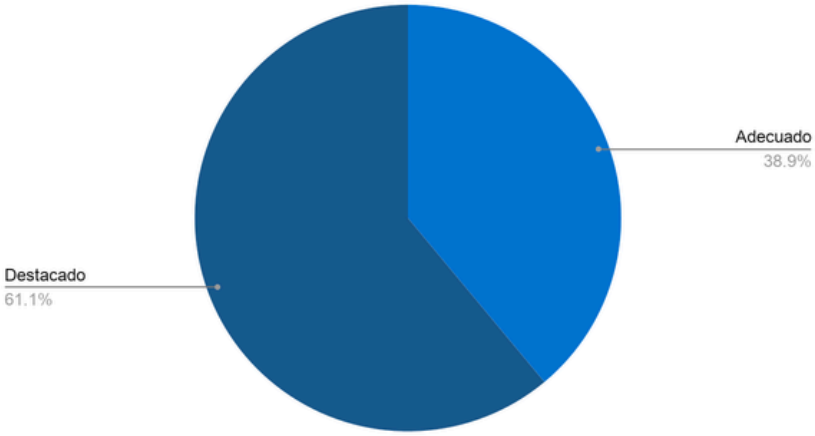
Nunca (1) **Siempre (5)**

La recorrida territorial de los capacitadores resultó...

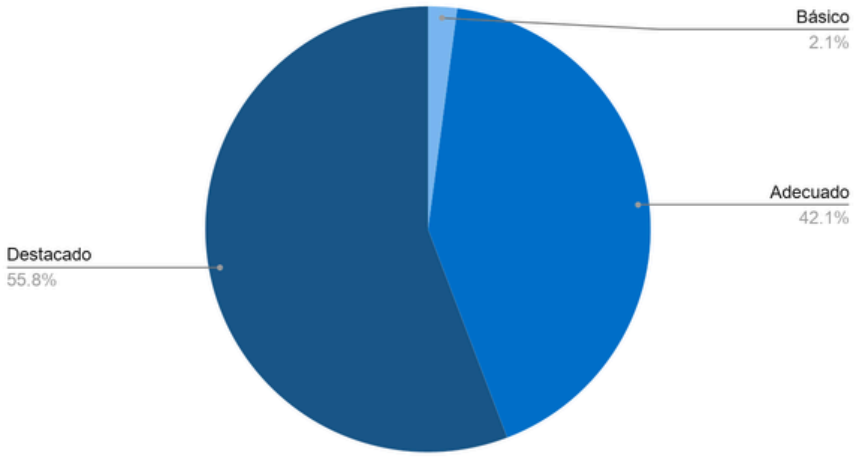


Impacto percibido durante el desarrollo del programa (Insuficiente-básico-adecuado-destacado)

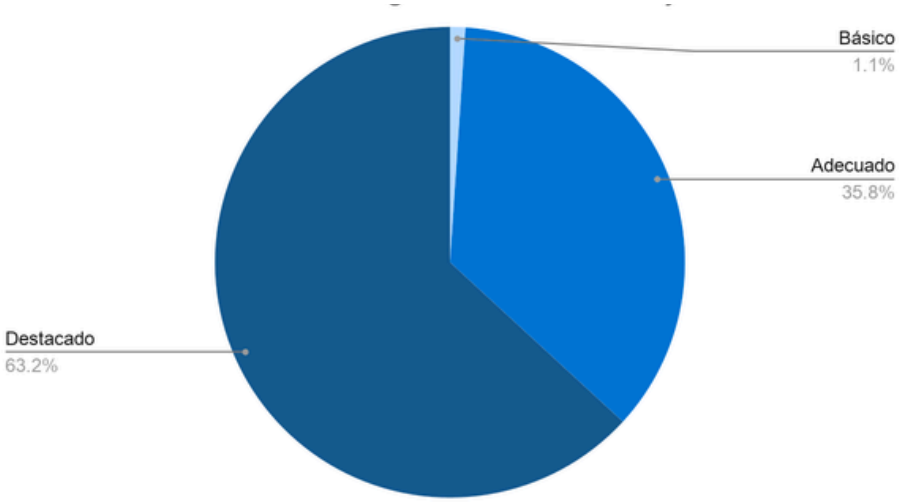
Contribuye a mejorar la práctica de supervisión



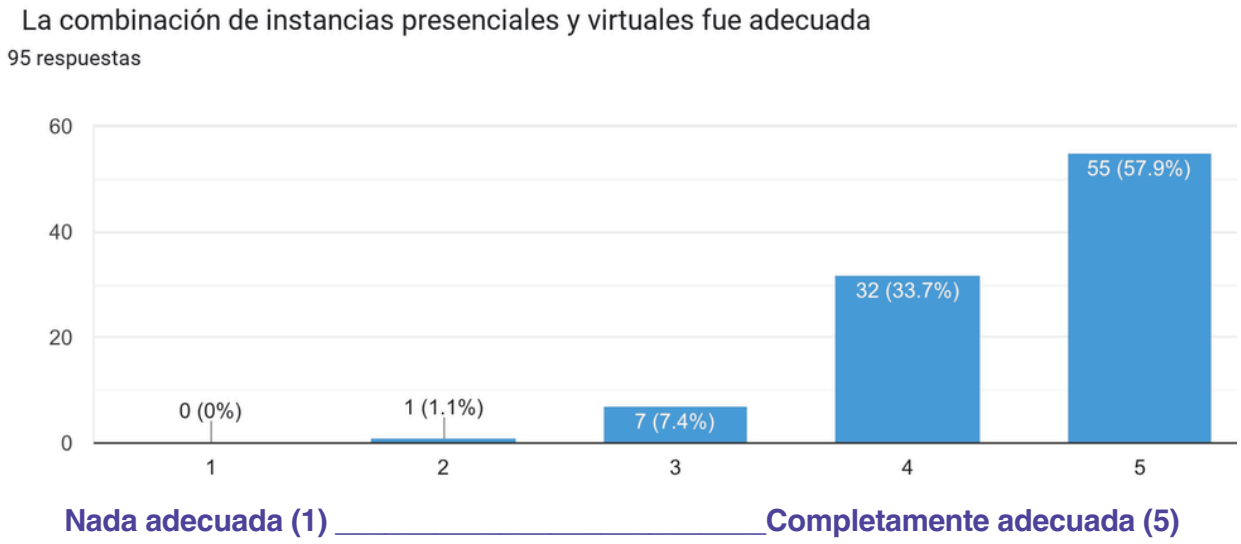
Facilita la aplicación de herramientas concretas



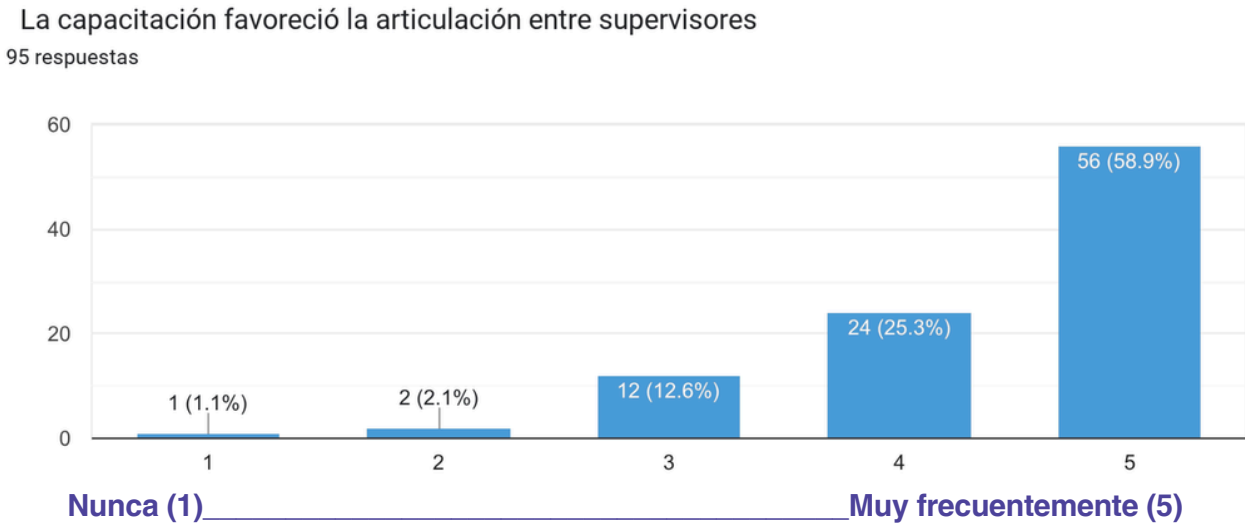
Promueve cambios en la organización del trabajo

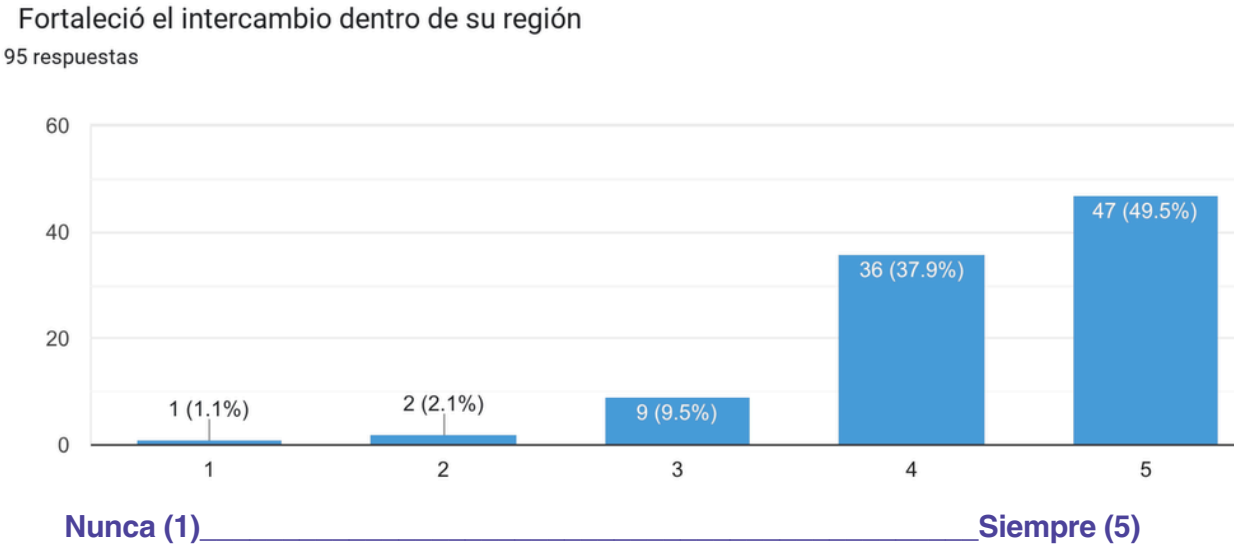


Modalidad de cursado



Comunicación y articulación





c.- Conclusiones y proyecciones.

A la luz del recorrido trazado por el “Programa Integral de Fortalecimiento Supervisivo: intervención estratégica y territorial en clave formativa”, la elaboración de este análisis integrador final no sólo consolida el registro de los dispositivos implementados, sino que instituye una lectura situacional inédita sobre la cultura de la gestión supervisiva en la Provincia de Chubut.

El procesamiento y sistematizacion técnicos y territoriales de los insumos recolectados permite concluir que el programa ha operado como un potente revelador de las prácticas vigentes, abriendo un escenario de transición hacia la profesionalización y el reposicionamiento pedagógico-didáctico de los Supervisores Técnicos Escolares (STE). Por otro lado, resulta muy significativo el grado de sostenimiento de la instancia del Programa, en cuanto a los participantes del mismo a lo largo del año en el que se desarrolló, sin que hubiera signos de pérdida de interés en la propuesta.

- **Brecha entre la prescripción y la práctica de escritura técnica:** El relevamiento cuali-cuantitativo de los 102 informes de visita a escuela evidenció una marcada tensión entre la apropiación conceptual de los encuentros sincrónicos y su efectiva traducción escrita en el territorio. Si bien un sólido 67% logra delimitar con claridad el motivo de intervención, solo un exiguo 6% de la muestra provincial logra plasmar la estructura formal y analítica propuesta para el informe de asesoramiento, mientras que un preocupante 23% persiste en el uso del formato clásico de "acta". Esto demuestra que el pasaje de una cultura descriptivo-burocrática a una narrativa técnica, analítica y problematizadora requiere de procesos de acompañamiento y reescritura de largo aliento.

- **Asimetría en la centralidad pedagógica por niveles educativos:** Los datos analíticos confirman que el reposicionamiento de la tarea supervisiva en la dimensión pedagógico-didáctica y curricular no impacta de manera homogénea en el sistema educativo provincial. Mientras que el Nivel Inicial demuestra una notable permeabilidad y consolidación institucional del enfoque con un 64% de intervenciones ancladas en lo pedagógico y un 67% de valoraciones analíticas de insumos, el Nivel Primario enciende alarmas de gestión: el 88% de sus informes presentados no responde a la estructura de asesoramiento esperada y un escaso 27% exhibe devoluciones sólidas. Estas asimetrías obligan a descentralizar las estrategias de apoyo pedagógico futuras, atendiendo a las realidades y lógicas internas de cada nivel. Finalmente, las intervenciones en Nivel Secundario requieren de un reposicionamiento de esta dimensión, lo cual se condice con la cultura del propio nivel de no participación de los jerárquicos en las prácticas de enseñanza.

- Sin embargo, la lectura de los Proyectos de Supervisión 2026, colocan en **eje central de intervención supervisiva** en el acompañamiento de la formación directiva en su rol de asesor pedagógico. Este cambio de postura en los supervisores, al menos en lo proyectivo, requiere de un sostenimiento de las prácticas para que se efectivicen en territorio durante el año en curso.

- **Disparidad en la respuesta y el compromiso territorial:** El mapeo regional del informe final visibiliza compromisos disímiles que condicionan el impacto equitativo del programa a nivel provincial. Las regiones 3 (Esquel), 5 (Sarmiento) y 6 (Comodoro Rivadavia) se consolidaron como los polos de mayor participación y representatividad de todos los niveles. En contraposición, la Región 4 (Trelew) —siendo la estructura más numerosa de la provincia— exhibió el nivel de respuesta y envío más bajo, lo que obliga a revisar las condiciones de viabilidad, agenda y recepción de la política formativa en dichas jefaturas regionales.

Avances Consolidados:

- **Gobernanza basada en datos:** A excepción de un único caso, el 100% de los proyectos incorporó y analizó datos territoriales (cuali y cuantitativos) derivados de sus propios mapas territoriales, abandonando las lógicas basadas en meras percepciones intuitivas.
- **Focalización pedagógica:** Se observa un cambio de paradigma conceptual respecto al año anterior. Prevalecen las problematizaciones que hacen anclaje en el cuidado de las trayectorias educativas de los estudiantes y el fortalecimiento de la autoridad pedagógica de los Equipos Directivos, postergando la vieja centralidad burocrático-administrativa.
- **Alineación política y evaluación:** Los proyectos evidencian una fundamentación teórica sólida (con citas directas a las coordinaciones de la capacitación), una correcta incorporación de las líneas de la política educativa jurisdiccional y el diseño de indicadores de impacto precisos para la retroalimentación.
- Reconocimiento e **incorporación de los lineamientos de la política educativa** de la jurisdicción como eje de intervención de los STE en su alcance territorial.
- En síntesis, se evidencia en lo expresado, pero también en las acciones efectivas en las prácticas, una **reconsideración y revalorización** por parte de los propios actores, de la tarea de supervisión.

Desafíos Remanentes:

- **Abstracción en las secuencias de intervención:** Persiste la dificultad para traducir las intenciones pedagógicas en acciones concretas. Los STE enuncian términos genéricos como “acompañamiento” o “asesoramiento”, pero omiten precisar el dispositivo técnico-situado mediante el cual operarán sobre el territorio (visita, mesa de trabajo, documento técnico, etc.).
- **La dimensión temporal como obstáculo:** La construcción de la calendarización y el cronograma de acciones fue la variable con mayor índice de correcciones y rechazos. La gestión racional y eficiente del tiempo (articulación macro/micro de la agenda) se posiciona como el nudo procedimental que requiere mayor profundización formativa a futuro.

Proyección y Sostenibilidad (2026-2027)

El cierre de este programa no debe ser interpretado como la clausura de una etapa, sino como el insumo basal para una **estrategia de sostenibilidad en el tiempo.** Las dificultades remanentes y la complejidad diagnosticada exigen transicionar hacia una *comunidad de enseñanza y aprendizaje entre supervisores,* donde las herramientas construidas —y la notable actitud de humildad pedagógica y colaboración evidenciada por los STE en esta etapa final— actúen como matrices de inducción para los nuevos cuadros que se incorporen al sistema.

Finalmente, la conformación del equipo ampliado (conformado por tutores del programa con la participación de los STE capacitados) se erige como el puente estratégico fundamental de este diseño formativo. Solo a través de la institucionalización de estas prácticas críticas de gestión supervisiva será posible derramar, de manera sistemática y progresiva, las herramientas de fortalecimiento hacia la totalidad de los equipos directivos de las instituciones educativas de la provincia del Chubut durante el bienio 2026-2027, garantizando que el impacto último de esta política pública se verifique allí donde verdaderamente importa: en la mejora de las trayectorias escolares y las prácticas áulicas de las escuelas chubutenses.

Anexo

1. Modelo de encuesta destinada a Supervisores Técnicos Escolares para relevamiento territorial.
2. Agenda de trabajo para Supervisores Técnicos Escolares (STE).
3. Agenda de trabajo para Supervisores Técnicos Generales y Seccionales (STG y STS).
4. Mapeo territorial.
5. Recursero de preguntas guía para análisis de Planta Orgánica Funcional de los establecimientos de la Provincia.
6. Seguimiento de agendas de STE.
7. Análisis por zona de supervisión de mapeos territoriales.
8. Documento técnico Circular conjunta 4/2025.
9. Resumen cuantitativo de mapeo territorial.
10. Resumen cuantitativo de presentación de agendas de trabajo.
11. Insumo de relevamiento de intervenciones en escuelas
12. Formulario Google con consulta a STE sobre el Programa de Fortalecimiento.

SUPERVISOR/A DE NIVEL/MODALIDAD:
ZONA/REGIÓN:
ANTIGÜEDAD EN LA SUPERVISIÓN:
CANTIDAD DE SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ÁREA

1.- Enumere del 1 al 5 (asignando 1 al de mayor importancia y desde allí en orden decreciente) cuáles son las problemáticas más relevantes en su área de supervisión.

Prácticas pedagógicas didácticas
Trabajo en equipo
Comunicación
Continuidad en las intervenciones supervisivas
Organización institucional
Conflictos vinculares y convivencia
Rol de Directivos
Otros……..

2.- En su práctica supervisiva trabaja con:

	SI	NO
Agenda		
Proyecto de supervisión		
Encuentros plenarios		
Redaccion de documentos técnicos		
Producción de informes de visita		
Entrevistas de asesoramiento		
Supervisión/acompañamiento de los Proyectos institucionales		
Mapeo territorial		
Proyecto de articulación		

3.- Cuáles son a su criterio las 3 líneas principales de intervención en territorio definidas por su Nivel/Modalidad

1)
2)
3)

4.- Cuáles deberían ser a su criterio las 3 líneas principales de intervención en territorio definidas por su Nivel/Modalidad

1)
2)
3)

5.- Marque con una cruz lo que considera como problemática más relevante en la comunicación

- Comunicación Ministerio-Supervisores
- Comunicación Supervisores-Escuela
- Comunicación Escuela-Familia
- Comunicación Intrainstitucional
- Comunicación entre supervisores

6.- En no más de 5 renglones exprese qué espera de este ciclo de encuentros a realizarse durante el año

Ministerio
de Educación
Gobierno del Chubut

AGENDA DEL SUPERVISOR

Dirección de Enseñanza:

Supervisor:

Región: **Sede:** **Ciclo lectivo:** **Mes:**

Servicios del área de supervisión:

Fecha	Establecimiento educativo	Modalidad de intervención supervisiva					Motivo	Acciones concretadas	Actividades complementarias	Observaciones (actores intervinientes, motivos por los que no se concretó la intervención, emergentes u otros)
		Visita	Reunión	Entrevista	Documento técnico	Mesa de trabajo				

Ministerio
de Educación
Gobierno del Chubut

AGENDA DEL SUPERVISOR

Dirección de Enseñanza:			
Cargo:	**Sede:**		
Cantidad de supervisores a su cargo:			

Fecha	Modalidad de intervención supervisiva					Análisis de relevamiento de supervisores	Propósito	Acciones concretadas	Observaciones (actores intervinientes, motivos por los que no se concretó la intervención, emergentes u otros)
	Devolución de agenda supervisiva	Reunión	Entrevista	Mesa de trabajo	Otros				

Ministerio de Educación
Gobierno del Chubut

Dirección de Enseñanza:

Supervisor:

Región: **Sede:** **Ciclo lectivo:** 2025 **Mes:**

Servicios del área de supervisión:

MAPEO TERRITORIAL

VARIABLES A CONSIDERAR	DATOS CUANTITATIVOS TOTALES	DATOS CUANTITATIVOS POR ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO														OBSERVACIONES
		N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	N°	
Establecimientos educativos a cargo.																
Distancia del establecimiento educativo a la Sede de Supervisores.																
Establecimientos educativos según ámbito/contexto.	U R D V															
Distribución de establecimientos según modelos organizativos (simple, extendida, completa, con alternancia).	S E C A															
Distribución de establecimientos según turnos de funcionamiento (mañana, tarde, vespertino).	M T V															
Matrícula de estudiantes de instituciones a cargo.																
Instituciones educativas con conectividad (fibra óptica, satelital, Wifi).																
Instituciones con avances en la construcción del Proyecto Institucional.																
Equipos de Conducción completos (Director, Vicedirector y Secretario).																
Establecimientos educativos sólo con Director.																
Establecimientos educativos "unipersonales" (escuelas unitarias).																
Establecimientos educativos con Director y Vicedirector																
Establecimientos educativos con Director y Secretario.																
Directivos noveles bajo supervisión (hasta 1 año de antigüedad en el cargo).																

Ministerio
de Educación
Gobierno del Chubut

Preguntas que orientan la intervención: el análisis colectivo de las POF

FECHA: septiembre de 2025

El presente informe se elabora en el marco de la Capacitación “Desafíos Actuales en torno a la Gestión Supervisiva” y en función del análisis de la participación de los Supervisores en el aula virtual de Classroom a partir de una consigna, socializada oportunamente en la plataforma. La propuesta consistía en una actividad a modo de foro de intercambio sobre las reflexiones desde el rol supervisivo en el análisis de las POF de las instituciones a cargo (tema abordado en el 3º encuentro con los Coordinadores Académicos del programa.). La idea procuraba construir, colectivamente, un recursero de preguntas que orientaran las reflexiones sobre un insumo que resulta de relevancia para la gestión estratégica en territorio. A modo de ejemplo, se propusieron los siguientes interrogantes: ¿Por qué resulta importante analizar las POF comparadas entre los últimos años (dinámica temporal)? ¿Qué variables en estas lecturas pueden ofrecernos información institucional?

Compartimos, a continuación, algunos de los interrogantes propuestos por los Supervisores en el foro de intercambio:

¿Es importante contar con otros datos como por ejemplo la cantidad de pases e ingresos de estudiantes, en la estructura de la POF? ¿La POF puede ayudarnos en la planificación y toma de decisiones de políticas educativas institucionales?

¿La POF puede ser uno de los instrumentos claves para mejorar la gestión institucional?

¿De qué manera impactan los datos cuantitativos sobre los cualitativos en la toma de decisiones institucionales para una mejora de las trayectorias escolares?

¿Cómo podemos nosotros desde la Supervisión implementar estrategias para el análisis y construcción de una POF más eficaz mediante un proceso que motive a la participación y reflexión de los docentes y personal auxiliar?

¿Se puede medir mediante indicadores, entre la POF y los aprendizajes, al momento de producirse cambios?

¿Qué lecturas son posibles de realizar según los datos con que cuenta cada institución en pos de mejorar la calidad educativa? ¿Cuán importante es la preparación académica de los docentes? ¿Cada docente está preparado en cuanto a los saberes y en lo metodológico-didáctico correspondiente para el espacio curricular que se le ofrece desde la institución?

¿Por qué es importante el análisis en comparación de la POF y sus dinámicas temporales?

¿Qué procesos visibiliza y dónde impacta? ¿En qué medida la estructura organizativa de la POF acompaña y sostiene las propuestas pedagógicas y las necesidades reales de los estudiantes de la institución que acompañamos? ¿Qué escenarios críticos nos posibilita identificar a partir del análisis de los datos y cómo transformamos estos hallazgos en líneas concretas del PES (Proyecto Educativo de Supervisión)?

¿Qué capacidad edilicia tiene la institución? ¿Cuál será la proyección para el próximo ciclo lectivo? ¿Qué necesidades presentan cada una de nuestras escuelas a cargo?

¿La POF advierte situaciones de movilidad de estudiantes y sus causales? ¿Aporta datos de matrícula inicial y matrícula final del ciclo lectivo, que nos permite visualizar el incremento o decreción de la misma para futuras proyecciones institucionales? ¿En qué medida la POF refleja la realidad institucional?

La POF de instituciones que son configuraciones de apoyo sin matrícula propia, ¿refleja la distribución de los recursos humanos en las Escuelas? ¿La cantidad de estudiantes por MAI permitiría medir el impacto de los acompañamientos? ¿Se visualiza en las POF la interacción de dos o más niveles del sistema en una misma institución? ¿La comparación y sumatoria de datos institucionales permite la visión y socialización del área/ modalidad en su conjunto?

De acuerdo a lo relevado y analizado en función de los interrogantes que proponen los Supervisores, se observa una marcada inquietud por lo que podríamos denominar “el sentido utilitario de la POF”. De manera recurrente, y en modo de pregunta, se cuestiona la eficacia y eficiencia de dicho insumo en los procesos de mejora institucional. En este sentido, podría reflejar la necesidad de profundizar el trabajo en pos de la optimización de este recurso tan valioso para la gestión estratégica.

Por otra parte, es escasa la intervención sobre la dinámica temporal de la POF, por lo que se estima que aún no logra instalarse como una variable de análisis concreta en la gestión de recursos territoriales, desde una perspectiva que contemple con la suficiente amplitud la historicidad de las instituciones y su proyección a futuro.

Respecto al entrecruzamiento de datos cuantitativos con otras variables de índole cualitativa, se visualiza la necesidad de que los denominados “datos duros” puedan ser interpretados desde una mirada pedagógica y con estrecha articulación con la enseñanza y los aprendizajes, variables que parecerían estar vinculadas exiguamente de la información que aporta la POF para la toma de decisiones.

La evaluación, a través de indicadores y el entrecruzamiento de datos, se observa como un desafío pendiente en la gestión del Supervisor. En este sentido, la construcción de un sistema de indicadores “permitirá describir y comprender situaciones que tal vez no sean directamente mensurables” (Sánchez y Zorzoli, 2019). Nuevamente, implica superar modelos de gestión con fuerte impronta administrativa para avanzar hacia prácticas reflexivas que focalizan en la dimensión pedagógica.

Bajo este horizonte es que la pregunta mencionada anteriormente respecto a cómo transformar “los hallazgos” de la POF en “líneas concretas del PES” cobra sentido a la luz de una necesidad territorial. Esta herramienta de gestión, construida colegiadamente, reconoce como punto de partida la definición de núcleos problemáticos a abordar desde la tarea supervisiva.

Desde esta perspectiva, el análisis de la POF se configura como un irrenunciable al momento de reconocer la realidad sobre la que se desea/necesita intervenir porque, como sostienen Sánchez y Zorzoli “los datos estadísticos y la lectura de insumos cobran sentido a partir de las intervenciones que se resuelvan”.

Ministerio
de Educación
Gobierno del Chubut

PLANILLA RESUMEN AGENDA DE SUPERVISORES							
Categorías de análisis	**Inicial**						
Cantidad de intervenciones planificadas en la dimensión	Pedagógica	Administrativo/organizacional		Sociocomunitaria		Comunicacional/vincular	
Total de acciones concretadas sobre total de acciones planificadas (Ej. 6 de 10).		Observaciones:					
Cantidad de emergentes/ imponderables atendidos semanalmente.		Observaciones:					
Motivos de los puntos de fuga más recurrentes.	Entrevistas/reuniones no planificadas	Conflictos institucionales	Obstáculos en la comunicación	Demandas administrativas	Otros		
Cantidad de intervenciones planificadas	Visitas a escuelas	Reuniones	Entrevistas	Plenarias	Mesas de trabajo	Documento técnico	Otras
Categorías de análisis	**Primario**						
Cantidad de intervenciones planificadas en la dimensión	Pedagógica	Administrativo/organizacional		Sociocomunitaria		Comunicacional/vincular	
Total de acciones concretadas sobre total de acciones planificadas (Ej. 6 de 10).		Observaciones:					
Cantidad de emergentes/ imponderables atendidos semanalmente.		Observaciones:					
Motivos de los puntos de fuga más recurrentes.	Entrevistas/reuniones no planificadas	Conflictos institucionales	Obstáculos en la comunicación	Demandas administrativas	Otros		
Cantidad de intervenciones planificadas	Visitas a escuelas	Reuniones	Entrevistas	Plenarias	Mesas de trabajo	Documento técnico	Otras
Categorías de análisis	**Secundario**						
Cantidad de intervenciones planificadas en la dimensión	Pedagógica	Administrativo/organizacional		Sociocomunitaria		Comunicacional/vincular	
Total de acciones concretadas sobre total de acciones planificadas (Ej. 6 de 10).		Observaciones:					
Cantidad de emergentes/ imponderables atendidos semanalmente.		Observaciones:					
Motivos de los puntos de fuga más recurrentes.	Entrevistas/reuniones no planificadas	Conflictos institucionales	Obstáculos en la comunicación	Demandas administrativas	Otros		
Cantidad de intervenciones planificadas	Visitas a escuelas	Reuniones	Entrevistas	Plenarias	Mesas de trabajo	Documento técnico	Otras
Categorías de análisis	**Modalidades**						
Cantidad de intervenciones planificadas en la dimensión	Pedagógica	Administrativo/organizacional		Sociocomunitaria		Comunicacional/vincular	
Total de acciones concretadas sobre total de acciones planificadas (Ej. 6 de 10).		Observaciones:					
Cantidad de emergentes/ imponderables atendidos semanalmente.		Observaciones:					
Motivos de los puntos de fuga más recurrentes.	Entrevistas/reuniones no planificadas	Conflictos institucionales	Obstáculos en la comunicación	Demandas administrativas	Otros		
Cantidad de intervenciones planificadas	Visitas a escuelas	Reuniones	Entrevistas	Plenarias	Mesas de trabajo	Documento técnico	Otras

Ministerio
de Educación
Gobierno del Chubut

PLANILLA RESUMEN MAPEO TERRITORIAL																
Establecimientos a cargo	Inicial				Primario				Secundario				Modalidades			
Distancia establecimientos/sede	0 a 25 km	26 a 50 km	51 a 100 km	Más de 100 km	1 a 25 km	26 a 50 km	51 a 100 km	Más de 100 km	0 a 25 km	26 a 50 km	51 a 100 km	Más de 100 km	0 a 25 kms	26 a 50 km	51 a 100 km	Más de 100 km
Establecimientos según ámbito/ contexto	Urbana	Rural	A distancia	Virtual	Urbana	Rural	A distancia	Virtual	Urbana	Rural	A distancia	Virtual	Urbana	Rural	A distancia	Virtual
Establecimientos según modelos organizativos	Simple	Extendida	Completa	Con alternancia	Simple	Extendida	Completa	Con alternancia	Simple	Extendida	Completa	Con alternancia	Simple	Extendida	Completa	Con alternancia
Establecimientos según turnos de funcionamiento	Mañana	Tarde	Vespertino		Mañana	Tarde	Vespertino		Mañana	Tarde	Vespertino		Mañana	Tarde	Vespertino	
Matrícula de estudiantes de instituciones a cargo.																
Instituciones educativas con conectividad	Fibra	Satelital	Wifi		Fibra	Satelital	Wifi		Fibra	Satelital	Wifi		Fibra	Satelital	Wifi	
Instituciones con avances en la construcción del PI																
Equipos de Conducción completos (D, VD y S)																
Establecimientos educativos sólo con Director.																
Establecimientos educativos "unipersonales" (escuelas unitarias)																
Establecimientos educativos con Director y Vicedirector																
Establecimientos educativos con Director y Secretario																
Directivos noveles (hasta 1 año de antigüedad en el cargo)																

"Año de la Recuperación y Reivindicación del Derecho a la Educación"

Ministerio de Educación
Gobierno del Chubut Rawson,

1 de agosto de 2025

Circular Conjunta N° 4/2025

Direcciones Generales de Educación Inicial - Primaria- Secundaria - Privada
Supervisiones Técnicas Generales de Educación Inicial - Primaria- Secundaria

Este documento es un marco introductorio para el uso de la agenda de Supervisores a nivel jurisdiccional. En el mismo se brindan orientaciones para su planificación y análisis.

Se recuerda que el uso y sistematización de la agenda debe dar inicio a partir del 11 de agosto respetando el procedimiento descripto en el presente documento.

Reflexiones y definiciones en torno a la dimensión temporal: la agenda del supervisor.

Uno de los saberes fundamentales en la gestión educativa sin duda tiene que ver con la gestión del tiempo; y sin embargo no es muy común encontrarnos con producciones que refieran al conocimiento, habilidades y competencias en torno a la dimensión temporal. No obstante, ello, en el cotidiano siempre está presente sea como componente que obtura, que dificulta la tarea planificada o bien como justificativo por lo no logrado.

Si hiciéramos un registro de quejas de quienes gestionan instituciones o territorios, muchas tendrían origen en frases que pueden tornarse modélicas tales como "Pasó toda la jornada y siento que no hice nada", "Esto lo voy a dejar para cuando tenga tiempo", "me tengo que ocupar de algunas cosas que me sacan tiempo para intervenir en otras importantes", "siento que la realidad me termina marcando la agenda", etc., etc.

Es primordial reflexionar que aquellos decires en ocasiones llegan a cristalizarse en los territorios y en las escuelas, sea como justificaciones por lo no realizado, o bien como señal de consagración cuya regla sería que la cantidad de horas trabajadas es directamente proporcional a la responsabilidad. Entonces, esas expresiones pueden ser la banquisa del iceberg (lo visible), quedando ocultas las causales de esta situación.

La cuestión es comprender que el verdadero problema no es la falta del tiempo sino el uso que se hace de él puesto que, gestionar el tiempo implica el dominio del propio tiempo y del trabajo en lugar de ser dominado por ellos. Entonces, la idea es fundamentalmente encontrarnos con otros argumentos a la hora de poder evaluar la marcha de nuestras acciones en el territorio y así aprender a planificar el tiempo.

Durante los encuentros mantenidos en el marco de la capacitación "Desafíos actuales entorno a la gestión supervisiva", se avanzó en la diferencia entre la reactividad y la proactividad en la tarea del supervisor. En este sentido, sostenemos que el abordaje de las intervenciones en la dimensión temporal requiere una jerarquización y una organización secuenciada, puesto que, si las intervenciones son aisladas y/o espasmódicas ante la aparición de un conflicto o una situación particular, y carecen de continuidad en el tiempo, no serán efectivas y no generarán los cambios o mejoras buscados. Es aquí donde aparece la agenda como herramienta necesaria para la gestión del tiempo.

Ahora bien, retomando algunas cuestiones desarrolladas: ¿A qué llamamos agenda?

Es una reflexión escrita que se constituye en un indispensable insumo de gestión y que requiere considerar cuál/es actividades se desarrollarán en ese período definido (por ejemplo, la semana) que se inicia, en concordancia con una planificación macro que refiere a la propuesta trimestral/anual planteada en un cronograma. (Sánchez y Zorzoli, 2017).

Decimos, además, que como dispositivo de anticipación, de previsión y de concreción, se constituye en una propuesta de trabajo tentativa (insumo propositivo) que puede verse afectada por diversos factores, pero que exige necesariamente el análisis de lo efectivamente realizado (insumo de concreción) a fin de "reagendarse" lo suspendido o bien aquello que requiere otra intervención distinta a lo planificado.

Entonces, la agenda del supervisor es una guía directriz que puede flexibilizarse en función de las necesidades y que requiere de una evaluación al final de la semana en la que se deje registro de los aspectos efectivamente desarrollados y aquellos otros que no fueron posibles de concretar.

Para estos últimos es recomendable realizar un análisis de causales y contextos que impidieron efectivizar determinadas intervenciones: ¿se reconocen emergentes externos? ¿se reconocen postergaciones por decisión propia?¿ hubo algunas situaciones que pudieron ser delegadas y no se delegó? ¿fue necesario realizar tareas correspondientes a otro actor institucional/territorial? ¿por qué?¿ hubo sobrecargas de tareas o falta de previsión de tiempos para determinada actividad/intervención? ¿se encontraron momentos de dilación? ¿hubo tiempos libres que afectaron la planificación realizada? ¿cuáles fueron los puntos de fuga detectados? ¿y los cronófagos?

Estas y otras preguntas pueden permitir definir la agenda del período siguiente y avanzar en el proceso de aprendizaje en la gestión de la dimensión temporal. En este sentido, la agenda es a la vez una rica fuente analizadora de la propia tarea y la memoria pedagógica de la gestión.

Uno de los aspectos principales a analizar a partir de la gestión con agendas, radica en organizar los tiempos que se dedican a cada dimensión (pedagógica-didáctica-curricular con un importante porcentaje de intervenciones dado que la enseñanza es la tarea central de la institución educativa, la administrativa, la socio-comunitaria, la comunicacional la normativa y la organizacional) para que ninguna quede subsumida a las otras, y a su vez se puedan pensar y planificar estrategias de vinculación-interrelación entre ellas, proceso de entramado multidimensional que permite dar sentidos. Pero, además, la agenda es un insumo de aplicación en tiempos pequeños y definidos sobre diagramas realizados en insumos más macro *como* puede serlo el PES.

El uso y la **sistematización de la agenda** del **supervisor**

Es necesario que cada supervisor pueda planificar una agenda individual de su tarea, organizada en principio por semana para detectar fácilmente *no solo* los puntos de fuga y como ocurre la continuidad de las intervenciones, sino también para discriminar lo importante y urgente de lo que no lo es En este sentido, sugerimos incluir en la agenda un tiempo para el análisis de la agenda vencida y construcción de la siguiente, que podría ser el día viernes.

Resultaría valioso que una vez por mes se pueda realizar un encuentro del equipo de supervisión de cada región a fin de evaluar las acciones que fue necesario desplegar de manera conjunta, en términos de articulación, y así proyectar las del próximo *mes*. También es muy valioso el análisis conjunto de los puntos de fuga como equipo (ya no desde lo individual de la tarea) que impidieron dar cumplimiento a las tareas planificadas de manera colegiada, y así se pueda avanzar en nuevos acuerdos, pensando estrategias institucionales para atender los mismos, reorganizando los recursos disponibles con el objeto de minimizar la alteración de la agenda de trabajo, restando potencia en el acompañamiento a las escuelas.

Sabemos que fundamentalmente la tarea del supervisor es que esté presente en las escuelas, acompañando y asesorando desde un lugar de corresponsabilidad en la cogestión de la planificación educativa institucional, puesto que sólo así promoverá acciones tendientes a la mejora de esa escuela, para que redunde en las trayectorias de todos los estudiantes de manera que la expresión calidad educativa deje de ser una expresión de deseo *y* sea un hecho.

Descripción de procedimiento:

Institucionalizar día de análisis y planificación de agenda semanal.

Las agendas deberán completarse en el drive compartido con la STG de cada nivel educativo, en formato Excel remitido desde las mismas.

En las carpetas compartidas deberán adjuntar la documentación respaldatoria escaneada que obra en los libros de supervisión de cada escuela (actas, informes, otros).

Orientaciones que colaborarían con una buena planificación y análisis de la agenda:

Preguntas orientadoras: ¿hay tareas que se puedan delegar?, ¿se evidencian instancias de articulación inter e intra institucional?, ¿hay preponderancia de acciones vinculadas a la dimensión pedagógica?, otras.

Dar prioridad a la dimensión pedagógico -didáctica- curricular requiere de una organización semanal de visitas a las escuelas, entrevistas con equipos directivos, formulación de preguntas estratégicas, observación

y análisis de las planificaciones- o de algunas planificaciones-,acompañar a los equipos directivos en la elaboración de planillas de evaluación adecuada a la realidad institucional, a la orientación y modalidad, trayectorias escolares reales y espacios extracurriculares, por ejemplo.

Es importante aclarar que el uso y análisis de la agenda de cada supervisor se inscribe en una de las acciones más importantes que hace a la planificación estratégica que debe gestionar y desarrollar desde su rol. Es por esta razón que el uso de esta herramienta de gestión no debe convertirse en un elemento de burocratización de la tarea, tampoco en algo más que recargue el oficio de enseñante. Todo lo contario: se trata de volver a mirar, para ser coherente con lo que planifico y efectivamente hago, para seguir edificando la memoria pedagógica territorial.

Bibliografía:

Zorzoli, N; Sánchez, S. (2017). La dimensión temporal en la gestión conducción. Revista Novedades Educativas N°324.

Zorzoli, N; Sánchez, S. (2023). Proyecto Educativo de Supervisión (PES): Una herramienta de gestión para directivos y supervisores. El oficio de la intervención. Noveduc.

Prol. Paola Silvina Leal Directora General de Educación Incial S.I.E. Ministerio de Educación.

Prof. Fabar Maccaglia Director General de Educación Privada.

Prot Nadina RODRIGUEZ GORBAK Supervisora Tecnica General de Educacion Secundaria Ministerio de Educacion Chubut.

Prot. y Lic. CAAMANO Alejandra Supervisora Tecnica General Educacion Primaria Ministerio de Educacion - Chubut.

Prof. Martin Larmeu Director General de Educación Secundaria S.I.E. Ministerio de Educación.

Prof. Lic. Toledo Marta Fabiana Supervisora Técnica General de Educación Inicial Ministerio de Educación - Chubut.

Prof. Maria José UZCUDUN Directora General de Educación Primaria - S.I.E. Ministerio de Educación.

Prof. Adriana L. Di Sarli Subsecretaria de Instituciones Educativas Ministerio de Educación.

Resumen cuantitativo de mapeo territorial
TOTAL

Ministerio de Educación
Gobierno del Chubut

PLANILLA RESUMEN MAPEO TERRITORIAL

	Inicial				Primario				Secundario				Modalidades			
Establecimientos a cargo	246				171				167				19			
Establecimientos según distancia a sede	0 a 25 km	26 a 50 km	51 a 100 km	Más de 100 km	0 a 25 km	26 a 50 km	51 a 100 km	Más de 100 km	0 a 25 km	26 a 50 km	51 a 100 km	Más de 100 km	0 a 25 kms	26 a 50 km	51 a 100 km	Más de 100 km
	188	11	17	30	106	17	17	31	122	10	13	22	14	1	2	2
Establecimientos según ámbito/contexto	Urbana	Rural	A distancia	Virtual	Urbana	Rural	A distancia	Virtual	Urbana	Rural	A distancia	Virtual	Urbana	Rural	A distancia	Virtual
	185	61	0	0	119	52	0	0	137	17	12	6	18	1	0	0
Establecimientos según modelos organizativos	Simple	Extendida	Completa	Con alternancia	Simple	Extendida	Completa	Con alternancia	Simple	Extendida	Completa	Con alternancia	Simple	Extendida	Completa	Con alternancia
	179	22	45	0	75	21	75	0	126	11	30	0	12	0	7	0
Establecimientos según turnos de funcionamiento	Mañana	Tarde	Vespertino		Mañana	Tarde	Vespertino		Mañana	Tarde	Vespertino		Mañana	Tarde	Vespertino	
	230	206	5		139	138	16		136	112	26		19	17	4	
Matrícula de estudiantes de instituciones a cargo.	19.641				38.870				52.476				1850			
Instituciones educativas con conectividad	Fibra	Satelital	Wifi		Fibra	Satelital	Wifi		Fibra	Satelital	Wifi		Fibra	Satelital	Wifi	
	89	11	137		36	26	87		41	43	62		9	4	5	
Instituciones con avances en la construcción del PI	207				161				120				8			
Equipos de Conducción completos (D, VD y S)	77				75				94				6			
Establecimientos educativos sólo con Director.	113				52				29				1			
Establecimientos educativos "unipersonales" (escuelas unitarias)	4				6				2				0			
Establecimientos educativos con Director y Vicedirector	37				33				23				10			
Establecimientos educativos con Director y Secretario	15				5				13				0			
Directivos noveles (hasta 1 año de antigüedad en el cargo)	56				47				50				2			

Resumen cuantitativo de presentación de agendas de trabajo.
TOTAL

Ministerio de Educación
Gobierno del Chubut

PLANILLA RESUMEN AGENDA DE SUPERVISORES							
Categorías de análisis	**Inicial**						
Cantidad de intervenciones planificadas en la dimensión	Pedagógica	Administrativo/organizacional		Sociocomunitaria		Comunicacional/vincular	
	257	458		115		48	
Total de acciones concretadas sobre total de acciones planificadas (Ej. 6 de 10).	634 / 842	Observaciones:					
Cantidad de emergentes/imponderables atendidos semanalmente.	76	Observaciones:					
Motivos de los puntos de fuga más recurrentes.	Entrevistas/reuniones no planificadas	Conflictos institucionales	Obstáculos en la comunicación	Demandas administrativas	Otros		
	15	12	3	48	6	0	0
Cantidad de intervenciones planificadas	Visitas a escuelas	Reuniones	Entrevistas	Plenarias	Mesas de trabajo	Documento técnico	Otras
	267	163	43	8	69	133	96
Categorías de análisis	**Primario**						
Cantidad de intervenciones planificadas en la dimensión	Pedagógica	Administrativo/organizacional		Sociocomunitaria		Comunicacional/vincular	
	151	240		37		55	
Total de acciones concretadas sobre total de acciones planificadas (Ej. 6 de 10).	420 / 472	Observaciones:					
Cantidad de emergentes/imponderables atendidos semanalmente.	0	Observaciones:					
Motivos de los puntos de fuga más recurrentes.	Entrevistas/reuniones no planificadas	Conflictos institucionales	Obstáculos en la comunicación	Demandas administrativas	Otros		
	20	15	2	33	4		
Cantidad de intervenciones planificadas	Visitas a escuelas	Reuniones	Entrevistas	Plenarias	Mesas de trabajo	Documento técnico	Otras
	220	154	22	26	20	47	36
Categorías de análisis	**Secundario**						
Cantidad de intervenciones planificadas en la dimensión	Pedagógica	Administrativo/organizacional		Sociocomunitaria		Comunicacional/vincular	
	158	352		71		96	
Total de acciones concretadas sobre total de acciones planificadas (Ej. 6 de 10).	557 / 662	Observaciones:					
Cantidad de emergentes/imponderables atendidos semanalmente.	30	Observaciones:					
Motivos de los puntos de fuga más recurrentes.	Entrevistas/reuniones no planificadas	Conflictos institucionales	Obstáculos en la comunicación	Demandas administrativas	Otros		
	43	12	5	79	10		
Cantidad de intervenciones planificadas	Visitas a escuelas	Reuniones	Entrevistas	Plenarias	Mesas de trabajo	Documento técnico	Otras
	248	151	64	10	60	92	37
Categorías de análisis	**Modalidades**						
Cantidad de intervenciones planificadas en la dimensión	Pedagógica	Administrativo/organizacional		Sociocomunitaria		Comunicacional/vincular	
	41	43		5		5	
Total de acciones concretadas sobre total de acciones planificadas (Ej. 6 de 10).	70 / 85	Observaciones:					
Cantidad de emergentes/imponderables atendidos semanalmente.	4	Observaciones:					
Motivos de los puntos de fuga más recurrentes.	Entrevistas/reuniones no planificadas	Conflictos institucionales	Obstáculos en la comunicación	Demandas administrativas	Otros		
	2	3	0	9	2		
Cantidad de intervenciones planificadas	Visitas a escuelas	Reuniones	Entrevistas	Plenarias	Mesas de trabajo	Documento técnico	Otras
	30	21	4	5	7	19	

Ministerio
de Educación
Gobierno del Chubut

Nivel/Modalidad:
Nombre del supervisor:
Región:

RELEVAMIENTO 2025 AL 30-9

Análisis de visitas a instituciones educativas											
Institución educativa	Fecha	Tipo de visita		La visita tuvo un motivo definido (si/no/cuál?)	Es continuidad de una intervención		Se mantuvo el motivo de la visita		Modalidad del encuentro	
		Solicitada por la institución	Planificada por el Supervisor		Sí	No	Sí	No	Presencial	Virtual

Encuesta de evaluación del Programa

La presente encuesta tiene como objetivo evaluar el impacto del programa de capacitación en la práctica profesional de los supervisores técnicos escolares. La información es anónima y será utilizada para mejorar futuras propuestas formativas.

(*) Pregunta obligatoria

Datos generales

1. Región a la que pertenece *
○ R1 ○ R2 ○ R3
○ R4 ○ R5 ○ R6

2. Antigüedad como STE *
○ < 1 año ○ 1-3 años
○ 4-7 años ○ 8-10 años
○ > 10 años

3. Nivel/Modalidad que supervisa *
○ Inicial ○ Primario
○ Secundario ○ Modalidad

Participación en la capacitación

4. Modalidad en la que participó * *(puede marcar más de 1)*

○ Encuentros presenciales ○ Encuentros virtuales (Zoom) ○ En el Classroom ○ A través del Drive

5. Nivel de participación en encuentros presenciales y por Zoom *

Baja participación ○ ○ ○ ○ ○ Alta participación
1 2 3 4 5

6. Grado de cumplimiento con las actividades e insumos solicitados mediante el Drive compartido con el tutor *

Bajo ○ ○ ○ ○ ○ Alto
1 2 3 4 5

Valoración de la propuesta

7. La capacitación resultó relevante para su rol *
Nada relevante ○ ○ ○ ○ ○ Completamente relevante
1 2 3 4 5

8. Claridad de los contenidos trabajados *
Nada claros ○ ○ ○ ○ ○ Completamente claros
1 2 3 4 5

9. Pertinencia de los materiales e insumos proporcionados *
Nada pertinentes ○ ○ ○ ○ ○ Completamente pertinentes
1 2 3 4 5

10. Equilibrio entre teoría y práctica *
Bajo ○ ○ ○ ○ ○ Alto
1 2 3 4 5

Evaluación de contenidos

11. Indique en qué medida los siguientes contenidos fueron útiles para su práctica *

	Nada útil	Poco útil	Moderadamente útil	Muy útil	Muy útil y aplicable
Gestión del tiempo (agenda)	○	○	○	○	○
El mapeo territorial	○	○	○	○	○
Análisis de las POF desde la supervisión	○	○	○	○	○
Los equipos de trabajo	○	○	○	○	○
La visita a escuelas como estrategia central del rol	○	○	○	○	○
El informe de visita a escuelas	○	○	○	○	○
La secuencia de intervención	○	○	○	○	○
Retomando el trabajo con el PES	○	○	○	○	○
Las intervenciones en la Dimensión Pedagógico-curricular	○	○	○	○	○

Transferencia a la práctica

12. ¿Ha aplicado en su práctica alguno de los contenidos trabajados? *
○ Sí ○ Parcialmente ○ No

13. ¿Cuáles ha implementado? * *(puede seleccionar varios)*
○ Agenda ○ Mapeo Territorial ○ Visitas a escuelas ○ Informe de visitas a escuelas ○ PES ○ Otros: _____

14. Nivel de cambio en su práctica profesional a partir de la instancia de capacitación *

Sin cambios ○ ○ ○ ○ ○ Cambios significativos
1 2 3 4 5

Acompañamiento y dispositivo

15. Valoración del acompañamiento del Tutor de su región *
Malo ○ ○ ○ ○ ○ Excelente
1 2 3 4 5

16. El acompañamiento del Tutor facilitó la implementación de los dispositivos *
Nunca ○ ○ ○ ○ ○ Siempre
1 2 3 4 5

17. El recorrido territorial de los capacitadores resultó… *

○ Muy valioso ○ Valioso ○ Poco relevante ○ No participé

18. Impacto percibido durante el desarrollo del programa *

	Insuficiente	Básico	Adecuado	Destacado
Contribuye a mejorar la práctica de supervisión	○	○	○	○
Facilita la aplicación de herramientas concretas	○	○	○	○
Promueve cambios en la organización del trabajo	○	○	○	○

Modalidad del cursado

19. La combinación de instancias presenciales y virtuales fue adecuada *
Nada adecuada ○ ○ ○ ○ ○ Completamente adecuada
1 2 3 4 5

20. Principales dificultades en la modalidad virtual (si las hubo) *
○ Conectividad ○ Organización del tiempo
○ Participación ○ Comunicación
○ Ninguna ○ Otros: ___

21. La capacitación favoreció la articulación entre supervisores *
Nunca ○ ○ ○ ○ ○ Muy frecuentemente
1 2 3 4 5

22. Fortaleció el intercambio dentro de su región *
Nunca ○ ○ ○ ○ ○ Siempre
1 2 3 4 5

Preguntas abiertas

23. ¿Qué aspectos de la capacitación tuvieron mayor impacto en su práctica? *

24. ¿Qué dificultades encontró para aplicar los contenidos abordados? *

25. ¿Qué sugerencias daría para mejorar futuras capacitaciones? *