

## Entrevista

---

Mariela Helman\*  
y Patricia Sadovsky\*\*

### Diálogo con José “Pepe” Svarzman “Lo que yo hice fue acompañar, incentivar y generar recursos”

---

*José Svarzman es maestro normal nacional y profesor de Historia egresado de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Fue profesor de Enseñanza de las Ciencias Sociales en distintos institutos de formación docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Es autor de diversas publicaciones dedicadas a la enseñanza de las Ciencias Sociales. Fue supervisor en escuelas de gestión estatal del Distrito Escolar N° 20 de la CABA entre 1997 y 2010.*

---

“Fui feliz como supervisor”, nos dice Pepe. Desde la *Revista Análisis de las Prácticas* quisimos conocer de qué estuvo hecha esa felicidad. La conversación nos devuelve el compromiso de un docente que puso en el centro de su tarea la formación de sus maestros y directivos, que vivía adentro de las aulas explorando y analizando con las y los docentes

cuestiones de enseñanza, que inventó estrategias originales para que todas y todos los alumnos pudieran aprender que fueron la fuente de políticas públicas inclusivas y que promovió el diálogo entre directivos, padres, alumnos y gremios para resolver conflictos. Todo eso, entre otras cosas tal vez insondables, constituyó la felicidad de Pepe.

\* Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y docente de nivel primario (Mariano Acosta). Docente e investigadora de la UNIPE y del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Integrante del Comité Editorial de la Revista Análisis de las prácticas.

\*\* Profesora de Matemática (INSPJVG) y doctora en Educación (UBA). Profesora e investigadora de la UNIPE. Directora de la Revista Análisis de las Prácticas.

---

**Mariela Helman (MH):** El dossier de este número tiene como tema la cuestión del trabajo docente y asume la complejidad de esa tarea. Vos solés decir que fuiste muy feliz como supervisor. Empecemos entonces por este punto, porque la tarea de los supervisores parece siempre muy compleja. ¿En qué sentido, aun así, podés decir que te hizo feliz?

**José Svarzman (JS):** Lo que me hizo feliz fue la posibilidad de seguir haciendo lo que ya venía haciendo, pero en un nivel mucho más amplio. Como director de escuela, básicamente centraba mi tarea en lo pedagógico, y vivía en las aulas trabajando con los maestros. Cuando llegué a la supervisión, pensé que esa tarea no podía hacerse de esa forma. Me encontré, por suerte, en un distrito donde había mucha preocupación por lo pedagógico. Entonces, recuerdo la primera pregunta que me hizo una directora, en la primera reunión. Era la época de transición al prediseño, ¿te acordás?

**MH:** Sí, 1999 o 2000.

**JS:** Exacto, porque yo llegué al distrito N° 20 en 1997 y estábamos con el prediseño curricular. Entonces la primera pregunta de una directora fue “¿con qué trabajamos?

¿Con el diseño viejo, con el prediseño, con los documentos de apoyo...?” ¿Se acuerdan de esos documentos que habían salido? Eran excelentes. Entonces le dije: “tenemos que tomar una decisión para que todos trabajemos de la misma forma”, porque mi experiencia era que los maestros trabajaban con los manuales. El currículum era el manual que el maestro elegía. Y yo dije que teníamos una buena oportunidad para generalizar un trabajo en todo el distrito. En ese momento adoptamos los prediseños, que después se transformaron en diseños, con muy pocas variantes.

Empezamos a trabajar, primero, con Prácticas del Lenguaje y creo que con cuarto grado. De a poquito, pensando que el prediseño podía garantizar una cierta equidad en las enseñanzas de los maestros. Porque en realidad veíamos que muchos de los pibes que vivían en las zonas más humildes llegaban a cuarto grado prácticamente sin leer y escribir, y los pibes de zonas medias llegaban con otros niveles. Entonces la preocupación era cómo modificar la enseñanza para lograr una equidad entre las distintas zonas del distrito, teniendo en cuenta que es un distrito con mucha desigualdad.

**Patricia Sadovsky (PS):** ¿Era compartida esa preocupación con los directores?

**JS:** No con todos. Por supuesto, había escuelas que tenían conflictos muy grandes. Muchas del sur, por ejemplo, tenían problemas edilicios muy serios, entonces se inundaban cada vez que llovía y apenas si podían enseñar algunos días de la semana. Y había escuelas con mucha polenta, con mucho trabajo pedagógico. Entonces, esa fue toda una tarea. Tenés que empezar a buscar aliados y, generalmente, el coordinador del ciclo ayudaba.

**MH:** ¿Ya existía la figura del coordinador del ciclo?

**JS:** Sí, y estaba bastante instalada en el distrito, con mucho trabajo sobre lo vincular también. Eso facilitaba las cosas, el hecho de que había una buena relación entre la gente, se conocían mucho, tenían una pertenencia de años al distrito. Eso siempre ayuda.

**PS:** O sea que entraste a la supervisión con lo pedagógico en el centro.

**JS:** Directamente.

**PS:** Eso es muy interesante: se coordinó la voluntad de la gente con la situación de cambio curricular.

**JS:** Exactamente, eso fue lo que pasó. Fue interesante porque, cuando aparece el diseño curricular, el distrito ya estaba movilizado. Después había que empezar a trabajar en otras áreas –Matemática era una de ellas–. Hicimos mucha capacitación y empezamos a trabajar en el resto de los grados. Trabajamos mucho con lectoescritura, para modificar también las prácticas, que eran uno de los problemas más serios en la zona sur. Después se trabajó mucho con la oralidad, porque muchos de los problemas de escritura en primer grado tenían que ver con el lenguaje oral. O sea, se fue gestando a partir de ahí una preocupación pedagógica que fue extendiéndose, y fuimos ganando cada año un grado distinto o una materia distinta.

**PS:** Pero con una impronta de adhesión, no necesariamente al currículum, pero sí a modificar, a trabajar lo pedagógico...

**JS:** Y, si no había mucha adhesión, había mucha presión. Porque siempre en la escuela contabas con algún aliado. Entonces, había muchos maestros que sí estaban interesados. Además, nunca había una actitud de persecución, sino de enseñanza. O sea, yo iba al aula para ayudar al maestro. Una de las cosas que

aprendí, pero después de muchos años, es que el maestro tenía que saber previamente a qué entraba yo. No caer de repente. Me daba cuenta de que la gente se ponía muy nerviosa si entrabas sin avisar y todo se hacía ficticio. En cambio, si una maestra había estado conmigo en la capacitación, con el capacitador, sabía que yo iba al aula para eso.

**PS:** Mucha más colaboración que evaluación en tu actitud.

**JS:** Exactamente, porque mi intención era enseñar. Lo que quería era que la gente estuviera tranquila trabajando, en confianza. Y excepcionalmente había situaciones de reprimenda, de enojo, para buscarle la vuelta... A la gente, por lo general, le gustaba la tarea. Lo que más me emocionaba era la gente muy mayor, casi a punto jubilarse. Me acuerdo de dos maestras de cuarto que pospusieron la jubilación porque estaban entusiasmadas con el trabajo con cuentos. Se trabajaba todo el cuento, después su análisis y, finalmente, una producción. También hubo gente que nunca se implicó: esto también es verdad.

**MH:** Entonces llevaste tu experiencia como docente a la supervisión, y ahí

encontraste aliados, cómplices y sumaste adeptos también, poniendo en el centro a los docentes como productores de conocimiento, ¿no? No es tan frecuente que a los docentes se los ubique en el lugar de actores intelectuales de una tarea...

**JS:** Yo lo pensaba desde este lugar: “si quiero que los maestros modifiquen sus prácticas, primero hay que enseñarles”. Y yo no era el que sabía todo, desde ya. Entonces buscaba gente del CEPA<sup>1</sup> que pudiera capacitarnos. Yo estaba con los maestros en las capacitaciones y ahí se daba otra cosa, porque también era alumno, también tenía que aprender didáctica de la Matemática o Prácticas del Lenguaje. Y me sentaba con ellos y se generaba otro vínculo.

**PS:** Claro, eras par y eras autoridad.

**JS:** Además tenía que convencer al director de que ese día había que cubrir el grado para que el maestro pudiera asistir a la capacitación.

1. Centro de Pedagogías de Anticipación fue un espacio público de formación permanente de docentes, dependiente del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. A partir de 2015, esta institución pasó a llamarse Escuela de Maestros.

**MH:** Una apuesta fuerte al cambio de posición del docente con ese conocimiento.

**PS:** Me resulta muy interesante lo que decís. Tenían ese espacio común con la maestra o el maestro y después, cuando ibas al aula, te podías apoyar en eso para conversar sobre la clase.

**JS:** Y a veces yo aprendía, porque la maestra, desde su práctica, me decía: “a mí esto no me sirvió, esto lo estoy probando, voy a seguir con aquello...”.

**PS:** Qué bueno que ese saber de la práctica pueda ser incluido en lo que está proponiendo la maestra, ¿no?

**JS:** Era muy interesante que eso se reflejaba en las producciones de los pibes. O sea, yo abría una carpeta y enseguida me daba cuenta si estaba o no presente el diseño en la actividad del aula. Hubo un momento en que ya no iba al aula: pedía carpetas o cuadernos. Y después conversaba con la maestra y analizábamos el material que estaba usando. Eso ayudaba también a que el maestro no se sintiera observado en el aula, adelante de los pibes.

**MH:** Otra manera de mirar la tarea que no implicaba tanta exposición. Me parece

que ahí marcaste una forma particular de vincularse con la tarea de enseñanza, con el objeto de conocimiento y con los docentes como un colectivo que se pone a estudiar, ¿no?

**JS:** Exactamente, esa era la idea.

**MH:** Y eso está presente aún hoy, porque muchas directoras que empezaron con vos te nombran siempre. “Yo aprendí con Pepe”.

**JS:** Sí. A veces uno no sabe bien qué aprendieron, pero dicen eso [risas].

**PS:** Instalar lo pedagógico como estructurante del vínculo y de la tarea de supervisión parece muy complejo de sostener en las condiciones actuales, ¿cómo ves eso hoy?

**JS:** Creo que lo pedagógico siempre estuvo desdibujado en la supervisión. Para mí, poder enfocarme en eso era una felicidad. Yo estaba mucho en las escuelas, los chicos me veían por la calle y me decían: “chau, Pepe”. Pero en las reuniones de supervisión los temas más usuales eran las cuestiones administrativas y los conflictos institucionales. Por supuesto, hay que ocuparse de esas cuestiones. A

mí me tocó la crisis de 2001; esa crisis la traían a la escuela los padres y los chicos. Las escuelas explotaban.

**PS:** Claro, lo pedagógico para vos era lo estructurante de la tarea. Ahora, quiero volver a algo que dijiste recién. Cuando entrabas al aula y la maestra te hablaba de los asuntos en los que había seguido el diseño curricular pero también de las modificaciones que proponía, ¿cuánto intervenía tu experiencia como maestro para interpretar lo que la maestra te planteaba? Es decir, ¿cómo enlazaste esa experiencia de maestro con tu función de supervisor?

**JS:** Ahí hay varias posibilidades. Una es decir: “veamos por qué esto te parece que no va”. Pero otra es decir: “¿qué pasa si lo probamos juntos?”. Porque también forma parte de mi experiencia que si las maestras son acompañadas pueden cambiar su perspectiva. Pero eso lleva mucho tiempo. El tiempo es un tema. Otra cuestión son las rotaciones de los docentes. Por ahí formaste a un docente en un ciclo y después cambia. Hay que trabajar mucho con la conducción también. La figura del director es clave: la escuela mira hacia donde el director mira. A veces podía ocurrir que la directora no

se interesara por lo pedagógico pero que delegara esa tarea. Por otro lado, yo estaba muy atento a que los maestros asistieran a las capacitaciones: si yo veía que alguno faltaba, llamaba a la escuela para preguntar qué había pasado.

**MH:** O sea, es una combinación entre acompañamiento, presión, negociación, ayuda, confianza, todo.

**JS:** Es todo eso. Pero básicamente perseverancia en eso.

**PS:** Y claramente tu interés que se irradiaba, ¿no?

**JS:** Mi interés, porque era hermoso ver a los maestros enseñar, verlos entusiasmados.

**MH:** Instalar en los equipos ese ojo puesto en la enseñanza. ¿Cómo juega esto que decís del tiempo? ¿Esta cuestión de tanta apuesta y sostén?

**JS:** Eso es una ventaja, porque estuve catorce años en el distrito.

**MH:** ¿Habías sido director de ese distrito?

**JS:** No. Del décimo, de la 22 del décimo.

**MH:** Vos comentás que en tu tarea de supervisor hacías foco en la enseñanza, pero también reconocés que había conflictos institucionales y grupales. ¿Pensás que estas cuestiones también son objeto de enseñanza?

**JS:** Por supuesto, desde ya. Muchas veces obstaculizan. Por ejemplo, yo trabajé mucho el tema del consejo de grado. Y había una apuesta por acompañar al maestro en los consejos, incluso muchas veces fui a coordinar, para mostrar algunas formas de intervención y luego analizarlas con el maestro de manera conjunta.

**PS:** Cómo mediar...

**JS:** Claro. Y los maestros se daban cuenta de que, cuando el pibe tenía posibilidades de hablar, el conflicto bajaba. No siempre, pero en general el diálogo facilitaba la resolución del conflicto y sobre todo si era un diálogo sostenido: todos los viernes en la segunda hora de la mañana nos vamos a reunir a charlar de nuestros conflictos. También había situaciones en las que esas reuniones las coordinaba un chico. Eso ayudaba en muchos casos a resolver cuestiones vinculares de los pibes. También hubo

mucho trabajo con el equipo de orientación, porque a veces los maestros tenían resistencia a este tipo de propuestas y había comunidades que pedían la expulsión de algún chico muy disruptivo. Eso también pasaba.

**PS:** Qué difícil eso.

**JS:** Me acuerdo que una vez me llaman de una escuela y me dicen que estaban las cámaras de televisión y todos los padres en la vereda, pidiendo la expulsión de un chico. Y la directora tenía la misma postura que los padres. Yo recién llegaba al distrito. Fue muy difícil esa situación. A veces, cambiar al chico de escuela era una solución, porque ya había un vínculo muy desgastado. Me acuerdo que en septiembre cambié a un pibe de séptimo grado de una escuela a otra que estaba a tres cuadras. El chico terminó bien séptimo grado, se diluyó el conflicto.

**MH:** Impresionante. Qué ejemplo interesante para sostener que el conflicto se ubica en el vínculo niño-institución. No solo en el niño.

**JS:** Eso lo aprendí con el tiempo, porque al principio yo también me resistía.

**PS:** Volviendo a los consejos de escuela, ¿pensás que esa práctica logró transformar la mirada de algunas maestras hacia los chicos?

**JS:** Sí, totalmente.

**PS:** Eso es muy interesante también, ¿no? O sea, cómo una experiencia donde la maestra es observadora y actora, pero a la vez está lidiando con ese conflicto en el día a día del aula, permite que vea otra cosa en los alumnos.

**JS:** Yo creo que sí. No recuerdo que me lo hayan dicho, pero sí, te das cuenta de que el maestro tiene otra mirada

**MH:** Quería preguntarte algo en relación a cómo recuperaste tu experiencia de maestro en la supervisión. Tu gestión aún hoy sigue marcando y señalando evidencias de esa huella. ¿Qué de estar en esa posición de supervisor te hizo ver cosas que en tu lugar de director o de maestro no veías? ¿En qué sentido se te complejizó la cuestión del trabajo docente desde tu posición de supervisor?

**JS:** Uno como maestro siempre tiene la idea de que todos van para el mismo

lado, y no es así. La historia institucional o los conflictos institucionales muchas veces obturan el trabajo. En el distrito tenés escuelas que van a 100 km por hora y otras que recién arrancaron. Y esto genera una dificultad muy grande, porque pensás equivocadamente que ya lograste ciertos resultados con todos. Lo mismo me pasaba cuando era director: no todos los maestros iban para el mismo lado. Ahora, la impronta institucional es muy fuerte: por ejemplo, si una escuela viene con una tarea pedagógica importante, es muy difícil que un nuevo director que llega no la continúe.

**PS:** Ese entusiasmo, esa unidad y organización.

**JS:** Es como un camión que está andando. Detenerlo es difícil, porque ya está en marcha. Entonces, el que viene se sube. Los maestros que ya vienen en una propuesta piden asesoramiento: “cómo hago con esto, no tengo tal recurso”. La historia institucional es muy fuerte. Entonces, como supervisor tenés que aprender a mirar eso. A mí me servía mucho. Cuando llegaba un director nuevo, yo le contaba todo lo que se había hecho en esa escuela y

en qué punto estábamos. Trataba de meterlo en la historia para que eso no se perdiera.

**MH:** La diversidad está en el aula; está entre los maestros y está entre las instituciones.

**PS:** Cambiando un poco de tema, ¿cómo lidiaste con las distintas gestiones de gobierno. ¿Te apoyaron, te obstaculizaron, fuiste variando, tuviste que maniobrar? ¿Cómo te fue?

**JS:** Tuve gestiones muy buenas. Por ejemplo, la de Roxana Perazza fue una maravilla. La gestión de Oscar Muia, por ejemplo, que fue director de primaria, también. Y después te dejaban hacer. Salvo que tuvieras un conflicto, que aparecieras en los diarios o en televisión. Me sucedió en una escuela en la que hubo un grupo de padres que se quejaban del trato de la maestra hacia sus hijos. El director tenía dificultades para intervenir, para resolver. En un momento, se interpretó que yo consideraba que la maestra era responsable y los gremios protestaron. Lo que estoy remarcando es que pasé situaciones difíciles que me obligaban a mediar simultáneamente con directivos, maestros, padres, gremios. Fueron

situaciones muy complejas. Luego fue el director de primaria a hablar con los padres. Yo me quedé con la impresión de que ese conflicto no lo resolví bien.

**PS:** Lo padeciste.

**JS:** Lo padecí y no tenía todavía las herramientas para resolverlo. Lo reconocí después de mucho tiempo.

**PS:** Aprendiste de él.

**JS:** Sí. Ahora, ¿cuándo tuve problemas? Yo venía realizando jornadas mensuales de capacitación. En cada jornada se discutían situaciones didácticas y las y los maestros quedaban comprometidos a implementarlas en sus aulas. Yo, como supervisor, iba a observar a algunos y después se hacía un análisis en la jornada siguiente a través de los cuadernos de los alumnos. Era un trabajo muy rico, que generó mucho entusiasmo. Ahora bien, para realizar la jornada no había más remedio que suspender ese día las clases. La gestión que inició en 2007 prohibió que suspendiera las clases. Para mí eso fue una vergüenza.

**MH:** ¿Tenías programas socioeducativos en tu distrito? ¿O estaban empezando en ese momento?

**JS:** Maestro + Maestro<sup>2</sup> tuve al poco tiempo que llegué. Lo que hicimos fue tomar las escuelas del sur, que eran las que más dificultades tenían. Eso fue muy interesante porque empezamos a trabajar Maestro + Maestro en el sur y resulta que esos pibes aprendían a leer mucho mejor que los pibes del norte, que eran los que tenían más estimulación y, entonces, lo generalizamos a todo el distrito. Pasaba eso, cosas increíbles. Y después muchos proyectos los generábamos nosotros en el distrito. Nivelación<sup>3</sup> salió del distrito N° 20 y Aceleración<sup>4</sup> también.

**MH:** ¿Cómo eran esas experiencias que vos tenías de reorganización de trayectorias de los chicos?

2. El programa Maestro + Maestro fue creado en 1998 con el propósito central de fortalecer los procesos de alfabetización en el primer año escolar. El énfasis en la formación docente y la colaboración de un segundo maestro en las aulas de primer grado fueron dos componentes fundamentales del programa.

3. Los grados de nivelación tienen como objetivo central la inserción y/o reinserción a la escuela de aquellas niñas y niños que nunca ingresaron o que abandonaron la escolaridad primaria y que se encuentran en estado de sobreedad para ingresar al grado correspondiente.

4. El programa de aceleración ha tenido como eje la reorganización de las trayectorias escolares de niñas y niños que, por diferentes motivos, han quedado retrasados respecto de la edad teórica esperada para cada grado.

**JS:** Con nivelación fue así: vino una directora, que falleció hace un año, una persona que yo quise mucho, a decirme: “mirá, acá en el barrio, en Ciudad Oculta, hay una maestra que está dando clases a un grupo de pibes que son como diez que no van a la escuela. Y tiene de todas las edades. Y vino la gente del área de salud a decirme si les podíamos tomar examen para darles por aprobado algún grado”.

**PS:** Nivelarlos.

**JS:** No, no, era tomarles un examen para acreditar el aprendizaje. Estos chicos nunca habían ido a la escuela o lo habían hecho hacía años, que era la diferencia con los de aceleración. Les tomamos ese examen –había algunos que estaban en segundo, otros en cuarto, otros en quinto–, pero decidimos crearles un grado. Hablé con el director de primaria y ahí nomás me creó el grado. Fue muy interesante, porque había que elegir la maestra. Tenías que respetar el listado. Entonces, cuando fue el acto público de designación del interino, en ese caso, explicamos el proyecto y los gremios aceptaron que, si los maestros no querían, no pasaban al final de la lista, sino que se seguía hasta que se llegaba a uno que aceptaba. Y cayó un

ángel que tomó a esos pibes: Silvana Notaris. Al año siguiente tuvimos que crear dos grados más de nivelación; un total de tres grados en la misma escuela. Fue una experiencia hermosa.

**PS:** Pero lo que refleja esto es tu capacidad, con ayuda, por supuesto, de escuchar los problemas y construir soluciones originales, nuevas.

**JS:** Claro, que te los traía la gente, eh.

**PS:** O sea, no es que vos acomodás a lo que ya hay, vos inventás.

**JS:** Pero eso lo generó en gran parte la escuela. Lo que yo hice fue acompañar, incentivar y generar los recursos, buscarlos.

**MH:** Ni más ni menos.

**JS:** Pero el tema era el boletín, por ejemplo. ¿Cómo hacemos los boletines? En el registro de grado, tenés un pibe en segundo, otro en sexto... Eran cuestiones que había que pensar.

**PS:** Había que resolver cómo adaptar la norma al problema y no al revés. No el problema a la norma.

**JS:** En aceleración, me acuerdo muy bien, había una maestra de otra escuela, creo que de segundo o tercer grado, que tenía tres alumnos muy desfasados en edad. Entonces, no sé quién de la escuela me dice que esa maestra estaba tratando de ver si podía acelerar a estos alumnos. Y yo me enganché. Los fuimos pasando de a poco al grado siguiente. O sea, esa maestra tenía que articular con otra que aceptara. Porque la directora no participó de esta gestión, estaba ajena a considerar estas cuestiones como un problema suyo. Entonces yo acompañé. De los tres alumnos, hubo dos que pasaron. Y los fuimos pasando según lo que más sabían. O sea, si estaban mejor en Matemática, hacían Matemática en el otro grado. Y después empezamos a hacer lo mismo en otras escuelas. Muchos de sexto terminaron séptimo grado en un mismo año.

**PS:** O sea que la política pública de grados de aceleración se apoyó en esas experiencias que estaban funcionando, atendiendo a problemas que se veían ahí, y que fueron tomados por la gestión política.

**JS:** Sí, salió de ahí. La gestión me apoyó mucho. Y después, cuando intentaron llevarlo a otros distritos, hubo que generar

el proyecto. ¿Por qué? Porque en los otros distritos el supervisor no estaba en eso.

**PS:** Si no viene de una política pública no sucede.

**JS:** Claro. Entonces se generó toda la instancia de capacitación que fue maravillosa. Para mí fue hermoso.

**MH:** Vos tenías, en la supervisión, no solo la bandera argentina, ¿verdad? ¿Tenías la bandera boliviana también? Recuerdo haber ido y que me impactara.

**JS:** Puede ser, en el salón grande, sí.

**MH:** ¿Y cómo tomaste esa decisión?

**JS:** Fue pura casualidad, pero me encantó. Cuando llegué al distrito había un montón de pósteres, que estaban todos tirados, y yo soy obsesivo por tener el espacio lindo y ordenado. Entonces, veo que ese salón inmenso estaba todo pelado y yo tenía todos esos pósteres ahí. Y dije, bueno, estos pósteres los vamos a poner. Y claro, pegó con la comunidad. Pero fue casualidad.

**MH:** Fue casualidad, pero es un gesto de reconocimiento muy grande...

**JS:** Otra cosa muy interesante fue que yo trabajaba con las defensorías de menores. Teníamos muchos casos de violencia familiar. Y con las defensorías logramos articular un trabajo muy lindo junto con el equipo de orientación.

**PS:** ¿Cómo fue eso?

**JS:** Hicimos una articulación muy grande, porque en muchos casos tenía que intervenir la justicia. Porque había situaciones de abandono de chicos o de violencia familiar que el alumno traía a la escuela. Y llegó un momento en que yo iba a la defensoría como a una escuela, porque había mucho trabajo. Fueron muchos años, entonces la comunidad también se entusiasmaba.

**PS:** Claro. Lo notable es el recurso hacia otras instituciones, pero estructurado desde el proyecto educativo, que parece difícil sostener hoy dada la complejidad de las situaciones que se dan en las escuelas.

**JS:** Justamente, porque se mira otra cosa. El Mercado de Hacienda de Liniers había decidido hacer apoyo escolar. ¿Y qué pasó? Tres maestros de una escuela eran los maestros de apoyo escolar y les pagaban

un sueldo. ¿Pero qué hacían estos maestros? A sus alumnos los mandaban a apoyo escolar para tener clientela. Cuando me entero de eso, que está prohibido en el reglamento, voy al Mercado de Hacienda y digo: “Yo vengo a apoyar esta tarea, pero vamos a trabajar juntos. Y estos maestros no pueden estar ahí”. Los maestros esos me odiaron toda la vida y se fueron del distrito, por supuesto. Pero era una cuestión ética. Con esa gente trabajamos conjuntamente con muchos chicos con dificultades. Era hermosa esa tarea, porque no se gastaba un peso y la coordinadora de ahí venía a reuniones con los maestros, porque en realidad lo interesante era generar un intercambio sobre los problemas que se veían. Ahora, todo es muy idílico después de quince años de jubilado [risas].

**PS:** ¿Qué les dirías a las familias que dicen que la escuela no es tan importante, que los chicos y chicas pueden aprender solos en sus casas?

**JS:** Que se aprende con otros y además se aprende a vivir con otros, si no cómo haces. Para mí es fundamental, la escuela básicamente es socializante. Además de los aprendizajes –es verdad que se aprende mejor con otros–, los vínculos son fundamentales.

