

CONVERSACIONES PARA ACLARAR LAS DIFERENCIAS

Francisco Montaña

ASESOR IDEP

"...lo que le falta a la escuela, es lo que le falta al país".

"Ser colombiano en este momento es tener valor y entereza, primero para no irnos de nuestro país, segundo para creer en lo que estamos haciendo. Un docente o una doctora decía, 'Hacia dónde vamos', y yo también pregunté que cuál era el modelo, y me dijeron: 'El modelo hay que construirlo, uno va construyendo y si te funciona, déjale eso como regalo a las personas'".

Como de costumbre, después de las ponencias tiene lugar un encuentro abierto de los asistentes con los ponentes. Durante éste se realiza una conversación que gira en torno a las preocupaciones directas o indirectas que tienen los docentes, y las que tienen los ponentes con relación al tema del seminario. Para hacer de este capítulo una unidad coherente, las intervenciones se han agrupado por núcleos temáticos.

Los colores de la igualdad

Una de las preguntas más relevantes cuando se habla de igualdad y discriminación, tiene que ver con el origen de la discrimi-

minación. A continuación les presentamos algunas ponencias que hacen referencia a este mismo asunto.

“Soy orientadora del colegio Ateniense Gaitán, jornada de la mañana. Hace tres años, se inició, en este colegio, la integración con los alumnos estudiantes de otros planteles. Realmente ha sido una experiencia muy enriquecedora. El proyecto empezó con la colaboración total de las diferentes entidades, pero más que todo, pienso yo, con la buena voluntad de los profesores, con la buena voluntad del maestro que dijo: ‘Sí, yo voy a trabajar con estos chicos que no oyen’. Pienso que es fundamental tener buena voluntad, deseo de colaborar, de sentirse un poco diferentes, en el sentido de que podemos compartir muchas cosas, pero con las personas que tienen algo diferente”.

“En una universidad de Estados Unidos había un grupo de niños blancos, negros, indígenas e hispanos de 6 a 11 años. Teníamos una camarita de vídeo y les pedimos que por favor nos describieran, a través del vídeo, qué era para ellos la familia, la libertad y la felicidad. Cada uno tenía que hacer un vídeo sobre ese tema. La idea era, simplemente, ver la capacidad de los niños cuando tenían un sistema de comunicación en sus manos y podían comunicar lo que ellos sentían, su capacidad artística. En ese momento estábamos estudiando la adquisición del conocimiento y la capacidad de interpretación de los niños. Así fue como recibimos los materiales y nos pusimos a hacer un análisis bastante cuidadoso con diferentes lecturas del mismo, y encontramos que la mayor enseñanza que obtuvimos de ese trabajo era conocer cómo la discriminación se da en todos estos grupos. Por ejemplo en el grupo blanco tenía-



mos niños económicamente muy pudientes, mas sin una alta educación; también había niños no tan pudientes en lo económico pero hijos de maestros, de intelectuales. Procuramos lograr esto en cada uno de los grupos que les mencioné anteriormente. Al hacer

el análisis encontramos que la discriminación se daba porque sus universos simbólicos estaban limitados desde que tenían 6 años. Los niñitos ya estaban, desde tan chiquititos, condicionados a que sus expectativas podían ir hasta un cierto punto y no más allá; desde chiquititos se les empezaban a fraccionar sus posibilidades de delimitar sus espacios, sus capacidades, como decirles: 'Si usted es una niña negra tiene que trabajar y estudiar para llegar a ser una secretaria y poder comprar las cosas que quiere en la tienda del frente, pero si es un niño negro rico, entonces lo importante es poder estudiar para tomar conciencia, para tener experiencia y lograr modificaciones en la vida cotidiana del grupo negro de Estados Unidos; si usted es un niño blanco intelectual, sus posibilidades están en llegar a estudiar para ser un gran científico y si es un niño económicamente pudiente sus posibilidades son las de llegar a ser universitario, hablar por teléfono, tener muchas cosas y viajar'. A los últimos les mostraban de distintas formas las casas y los árboles, o sea, un mundo bastante superficial, pero ése era su universo simbólico, lo que los niños de cada grupo querían lograr. Eso fue lo que nos llamó mucho la atención, y dijimos que hasta qué punto quienes estamos trabajando en la parte de educación de los niños tenemos que procurar en todas las formas, y tal vez a través del arte, la forma más fuerte, comunicarle a los niños que el universo es su universo, que tienen que

abrir sus límites, que la igualdad no está solamente dada desde afuera sino, tal vez más importante, desde adentro de sí mismo. Eran logros que tenían que dar el espacio a la sociedad, pero el proceso es del individuo.

También trabajamos utilizando dos elementos diferentes: uno era el elemento del pincel y la brocha y otro era el delgado. Los pusimos a que con ambos elementos nos definiéramos qué era familia. Encontramos que cuando los niños usaban un elemento grueso expresaban toda la parte emocional de lo que querían decir y cuando utilizaban uno fino empezaban a hacer unos detalles muy cuidadosos de qué era lo que querían decir, casi en palabras. Al utilizar esos dos elementos, de nuevo volvimos a encontrar exactamente el mismo fenómeno. El niño emocionalmente tomaba todo el espacio de la hoja, y decía: 'La felicidad soy yo, la felicidad es jugar con mi perrito, la felicidad es hacer música, la felicidad es estar con mi familia'. Cuando empezaban a trabajar con el elemento fino, empezaban a decir: "La felicidad es poder ser igual a..., la felicidad es poder tener lo mismo que..." Eran tantos elementos de la parte afectiva, intuitiva y emocional, que, sólo cuando los niños tenían que hacer un esfuerzo para puntualizar, podían racionalizar un poquito de eso. La única forma, y el único terreno en el cual conseguimos que todos los niños se expresaran de una manera totalmente abierta, fueron la música, la danza, la pintura, la escultura y el vídeo".

"En mi barrio había una niña de familia, la mamá la sobreprotegió, la metió en un colegio de sordos y ahí quedó. Y yo le dije que por qué no la metían en un colegio normal, entonces eso también está en la familia".

Las formas de la desigualdad

Como se ha insistido a lo largo de este libro, el problema de la igualdad no es sencillo y la discriminación tiene muchas y muy sutiles formas. El foro también ha sido una oportunidad para hacer un recuento de dicha realidad.

“Me parece bien importante ahondar en el tema de la discriminación entre los maestros mismos. Muchos de nosotros somos discriminadores con nuestros compañeros de trabajo, y no sólo discriminadores en lo étnico, lo cultural, en el reconocimiento de las diferencias de género o de comportamiento sexual, sino que en las escuelas, y lo digo por experiencias vividas, es frecuente la discriminación de clase. Se forman guetos culturales y guetos de clase en el interior de las instituciones educativas. En los grupos de trabajo, en general, son frecuentes las manifestaciones discriminatorias.

Se habló de la necesidad de pensar en el niño que es niño y no pensar en el que va a ser adulto, ni empezar a mirar lo pedagógico como su preparación para ser adulto, sino posibilitarle un espacio escolar para que hoy sea niño, en su presente. También quiero retomar una idea que expresaba Miriam en torno a la necesidad de los espacios vacíos para que el niño los llene, con su ser niño, con sus sensaciones, con sus emociones. Ella nos hablaba de cómo los espacios están llenos de adultos, de ideales adultos, de expectativas adultas, de ilusiones de los adultos. El papá quiere que su hijo estudie para ser abogado porque él no logró serlo, o que sea médico, o economista como él.

Entonces tenemos que pensar en el niño como niño, y cuando lo hacemos eliminamos una forma bastante profunda de discriminación, ésa que en la escuela es parte de la cotidianidad. Los adultos somos unos y somos los que mandamos, los que sabemos hacia dónde vamos, y discriminamos al niño por su cultura, desconocemos sus saberes. La escuela es pluricultural porque en ella vivimos hombres y mujeres, porque hay niños ricos y pobres, hay maestros ricos y pobres, maestros hombres y maestras mujeres”.

“Hay profesores que abusan de la misma amistad de las compañeras, bien sea al solicitar favores económicos o de ‘prestación de servicios’ por alguna necesidad. Fuera de eso está el abuso de algunos profesores para con los estudiantes: el maestro que discrimina a la más feíta, o no le pone trabajo o cualquier otra cosa. Mantenerse muy objetivo en esa parte es difícil.

También está el caso de las compañeras que tienen preferencia por algunos estudiantes que les simpatizan. Tengo una compañera del área de sociales que se ‘sacó a vivir’ a un estudiante de octavo porque el muchacho era bien hecho; un muchacho que no tendría más de 15 o 16 años, y ella tuvo su hijo. Son cosas en donde uno ve que se discrimina y se mantienen relaciones dentro de esta misma línea”.

“La discriminación también está al prestar servicios. Muchas veces en las cafeterías, las bibliotecas y otros lugares, si usted no tiene un carnet, no lo dejan entrar y fuera de eso, le ponen un sello para ver si de verdad fue

a la biblioteca. O sea, no se confía en la palabra del estudiante. Es como decirle a nuestros hijos: 'Si usted va a ir a tal parte tráigame un recibo'. Y eso es lo que pasa con los directores de los colegios: muchos no creen que estamos aquí; piensan que nos tomamos la tarde o la mañana por gusto".

"Nosotros también discriminamos mucho. Por ejemplo cuando en el salón hay niños que están hablando, los pasamos para atrás, y a los que están calladitos los dejamos adelante. O también, cuando estamos dando una clase le preguntamos al estudiante que sí sabe, y discriminamos a los otros".

"Trabajo con la Escuela Nacional de Comercio, en la jornada de la tarde. La experiencia que vengo a transmitir nace en el interior de las escuelas de Don Bosco. Recordemos que Don Bosco fundaba, hacia 1848, las escuelas nocturnas que dieron cabida a los niños que no podían entrar en los procesos escolares diurnos. Lo hacía intercambiando con los muchachos que estudiaban en el día y no tenían con qué pagar. Entonces ellos tenían que compensar con los muchachos que ni siquiera tenían cabida en la escuela.

En 1988 iniciamos un cambio total. Nuestro nocturno abrió las puertas al madresolterismo, a los niños reintegrados, o sea, a los que van al programa y vuelven a reintegrarse en las familias, a los niños que golpean y dicen: 'Yo soy gamín, vengo de la calle y necesito estudiar y con esta pinta no me reciben en ningún lado, ¿usted me recibe?' Claro que los recibimos; ésa es nuestra misión".

Historias de igualdad

Las experiencias de quienes asisten a estos seminarios ocupan un lugar determinante en las intervenciones, sobre todo en este caso, pues ha resultado siendo el lugar de reencuentro de muchos profesionales, docentes, trabajadores de la llamada educación especial. Dedicamos un espacio a la manifestación de éstas.

“Formo parte de esta historia de trabajo, de afectos, de encuentros y de sueños con muchas docentes, que en un momento dado nos llamamos docentes de educación especial. Ahora nos llaman orientadoras. Creo que muchos de los que estamos acá tenemos relación con la historia de la educación especial y de alguna otra manera nos hemos sentido interpelados en lo que de ella se dice. La escuela Samper Mendoza tiene el sueño de construir un espacio para la democracia, la tolerancia y la convivencia, sueño que tiene 17 años de experiencia. En ese espacio encontramos toda la diversidad que ofrece este país, y todos los efectos de los actos de exclusión privados y públicos, de los actos de exclusión en la familia, en la misma escuela y en otros ámbitos de la sociedad. Es un proyecto de integración, donde hay integrados niños y niñas en alto riesgo, niños y niñas autistas, niños y niñas con altísimo grado de repitencia: es una población bastante diversa. Hemos hecho algunos avances en ese proceso, y hoy queríamos conversar con ustedes acerca de tres líneas de trabajo que queremos proponer: 1) las propuestas curriculares y metodológicas: no es posible hacer integración si no replanteamos los procesos metodológicos, homogeneizantes —como se decía esta mañana— si esperamos que todo el mundo aprenda al mismo ritmo y en el mismo momento. Además, con el



mismo método y con los mismos recursos y apoyos didácticos no va a ser posible la integración. Entonces, es necesario empezar a incursionar de manera más radical en la experimentación pedagógica metodológica que nos permita decir, con más claridad, cómo es que aprende X, Y y Z. Porque el supuesto conceptual que todos compartimos es que todos y todas, en algún momento de nuestra historia escolar, tenemos necesidades educativas especiales, no sólo quienes tienen limitaciones físicas y otros.

El concepto de la necesidad educativa especial es mucho más amplio, y por lo menos lo hemos clasificado en necesidad transitoria y necesidad permanente. Pero a la hora de la práctica pareciera que todas las necesidades fueran permanentes, porque siempre se excluye a la persona que tiene dificultad, por lo general son los menores, pero también ocurre entre nosotros como adultos. Lo otro tiene que ver con el terreno de la evaluación y los indicadores de logro, o sea, si no hay una adecuación de los indicadores de logro que tenga en cuenta la diversidad en la práctica, en el día a día, pues estamos en nada. Esa contradicción, esa tensión permanente entre el discurso y la práctica, se va a seguir manteniendo indefinidamente”.

“Trabajo en un colegio de convenio con la Secretaría de Educación y creo que desde ahí existe discriminación: hay muchos profesores de convenio que no reciben algunos incentivos por no estar en un colegio particular. Lo segundo es que es una comunidad religiosa, y allí se encuentran discriminaciones”.

“Personalmente me opuse a que sacaran a las estudiantes embarazadas del colegio. Pensaba que las mujeres iban a ser solidarias con la maternidad, pero fue al contrario. Ellas fueron las que más discriminaron: decían que ya no eran niñas, sino señoras, y que debían irse”.

“En la escuela San Agustín hay una maestra que tiene 8 niños integrados en un aula. Y cómo así que 8 niños, pero ésta es mi pregunta y no la de ella, porque ella ya la tiene solucionada. Tiene sordos, retardos y dicta la clase para todos, y todos pueden beneficiarse de esa clase; pero igual encontré una escuela en donde hay un niño integrado en primero de primaria desde hace tres años, porque la maestra dice que no ha aprendido a leer ni a escribir”.

Las reglas de la igualdad

Un elemento que siempre está presente en las discusiones tiene que ver con el Manual de Convivencia. A su diseño se le achacan muchas de las carencias que presenta la escuela. Éstas son algunas de las ideas que tienen que ver con él.

“El Manual de Convivencia es un contrato entre la comunidad educativa y especialmente se aplica a los estudiantes; pero es la discriminación más brava que hay para aplicar, desde las directivas y desde los coordinadores, porque ellos dicen: ‘A mí me dieron esta regla y la tengo que cumplir’. Pero también hay una flexibilidad dentro de esa misma regla. Bien claro es el caso del uso del arete o el maquillaje. Claro que esto no va con el uniforme, pero el muchacho se coloca el arete y cuando ve al profesor se lo quita. Entonces, lo que estamos haciendo allí es llevando una doble moral,

y a la vez, estamos ayudando a que algunas de las relaciones se discriminen”.

Aclaraciones de la diferencia

Algunas de las intervenciones que tuvieron lugar durante el foro estaban directamente referidas a alguno de los ponentes. En algunos casos, la conversación que resultó de éstas fue muy valiosa. Presentamos algunos de esos casos.

ALBERTO AGUIRRE: *A mí me mueven las siguientes ideas de reflexión. La doctora Paulina es la quinta mujer que escucho con agrado, es la quinta mujer que habla de errores de género. En ese contexto yo me le enfrento como educador, docente y hombre: ¿qué tipo de mujer quiere? ¿Por qué ella habla de la rabia y dice que a la rabia la llaman histeria? La rabia no tiene sexo.*

PAULINA OSPINA: *No, le aclaro, la rabia de los hombres se respeta. Siempre se encuentra el papá que entra en la casa muy serio, y la mamá le dice a los niños que se callen. A los hombres se les respeta su rabia, la manera como los hombres ejercen su autoridad, porque pueden ponerse muy bravos, pueden gritar y pegar muy duro, pero a las mujeres nos han dicho que no, y como debemos ser dóciles, lindas y suaves... Quiero una mujer que sea capaz de decir con mucha certeza: ‘No, éste es el límite’. Son muchísimas las mujeres que no pueden tener rabia. Todas las mujeres que se dejan pegar son mujeres que no son propietarias de su rabia. Si ellas mismas respetaran su rabia, si no se la negaran, entonces tendríamos muchos menos niños abusados, porque la rabia les serviría a ellas.*

ALBERTO AGUIRRE: Esto es del código genético, pero a mí me parece difícil lo del género. En el colegio están haciendo unos trabajos sobre errores de género. He hecho muchos cursos sobre eso, pero lo que yo he dicho da para mucha inquietud y todo esto es sin meterme, doctora Paulina, con el problema del poder. Entonces ¿quién manda a quién? Las que tienen más poder en la docencia son las mujeres, entonces ¿qué es lo que quiere la doctora? Si en el próximo milenio conseguimos una nueva cosmovisión sobre la vida del compromiso de la mujer con su historia, con los niños, con ella misma, sería fantástico, aunque puede ser una utopía.

PAULINA OSPINA: Creo que hay un punto esencial en mi conversación: que usted, doctor, como hombre, debiera cuestionar a los hombres. Yo cuestiono a las mujeres y digo que las mujeres somos las mejores guardianas de lo que se llama “el patriarcado”. Los hombres tienen que cuestionar el modelo de masculinidad, la manera como nos estamos matando hoy en día tiene que ver con el hecho de que, en efecto, los hombres no aprenden desde muy chiquitos porque el modelo no existe. A mí me da mucha rabia y mucha tristeza cuando las mismas mujeres me dicen: “Es que como usted es feminista y como a mí no me discriminan...” Hay mujeres que creen que ellas están por encima de la discriminación, pero todos los días de la vida nos humillan. Quiero decirles que la crianza de valores, la manera como se hace un valor, es inhumana. La manera como se les niegan las nociones, la manera como los mismos niños sensibles que entran en la escuela preescolar tienen que batirse con los pequeñitos que los cogen a puño, a pesar de que ellos no quieren el

sufrimiento. Porque a nosotras no nos dicen maricas ni esas cosas, y nos unimos con otras mujeres. Pero los niños sensibles, los hombres, la manera como los otros hombres los masacran... entonces yo soy una feminista que aboga por otra crianza de hombre.

ANN MARIE LÖÖK: *Existe un concepto: pobre la mujer que ha sido discriminada; pobre la que es la pobretizada. Sin embargo, si uno mira la realidad: pobre el hombre que no puede sufrir, que no puede demostrar tristeza, ni demostrar su sensibilidad, sus dolores, que tiene que ser un semental permanente. Eso es terrible. Sí, somos diferentes, afortunada y deliciosamente somos diferentes, pero queremos ser iguales en posibilidades, en actitudes, en respeto y en oportunidades.*

DOCENTE del CED Perpetuo Socorro: *La profesora Paulina Ospina se preguntaba cuál es el modelo femenino que las maestras van a darle a las estudiantes, o cuál es el modelo masculino que los maestros les van a dar a los estudiantes. Pero entonces ahí viene una pregunta interesante: ¿Cuál es el modelo del ser humano que se pretende formar? Pienso que trabajando hacia el modelo, no en la contradicción de hombre-mujer, —aunque pienso que ella no lo planteó así—, pero si se busca el modelo de ser humano trabajando la sensibilidad de ser humano, se supera una serie de problemas que tenemos y sobre todo, que a finales del milenio ya se están evidenciando.*

STELLA MOLANO: *El doctor Eslava dijo que el proyecto había salido bien, pero que cada maestro tenía su especialidad para que eso saliera bien. Nosotros, como*

profesores, tenemos que ser políglotas para poder integrar a todos los niños "diferentes". ¿En qué sentido? En el sentido pedagógico, psicológico, terapeuta. Tengo que saber de todas esas ramas para poder atender al niño.

JORGE ESLAVA: Los docentes que participaron en el proyecto que mencioné son exactamente iguales a ustedes. Ninguno era especializado en nada en particular, algunas tenían un título, pero ése no fue un criterio de ingreso al proyecto. Por el contrario, el proyecto buscó docentes de aula que fueran sólo eso. De pronto alguien tenía mayor composición en un área o en otra, producto de su currículo, pero eso no fue parte del proyecto y la mayoría de los docentes no tenían una especialización de ese tipo. De tal manera que no se debe tener ese temor de que el docente "común" vaya a enfrentarse con dificultades. Precisamente lo que quise mostrar fue que hay que distinguir con claridad la integración escolar pedagógica del niño de la labor terapéutica, y con demasiada frecuencia, cuando se piensa en la integración de un niño con dificultades, lo que la gente realmente tiene en mente es la terapia. Pero nadie está pretendiendo que en la integración de un niño con una dificultad se le haga "el tratamiento", si es que hay algún tratamiento pertinente para hacer. Lo que se pretende es que ese niño que tiene una característica común con los otros, que es su necesidad educativa, igual la pueda llenar. Ahora bien, como es evidente, esa necesidad educativa se va a ver limitada de alguna manera por condición. Me explico: si un niño común y corriente no tiene un problema grave, pues seguramente en el área de deportes, en fútbol, no va a tener logros. Y eso es algo que todos estamos dispuestos



a aceptar y nadie se asusta por ese hecho. De la misma manera, si el niño presenta alguna dificultad, por ejemplo en las artes, nadie tiene por qué preocuparse por eso. Entonces, el eje central del proceso de integración se encuentra en que no estamos haciendo terapia, sino integrando para efectos educativos, y esa integración significa que se trabaja, por supuesto, en lo que se puede trabajar, y se consigue lo que es factible. Lo que no se puede trabajar se respeta, y eso es todo.

STELLA MOLANO: Hay un colegio en donde están integrando niños sordomudos, yo como profesora, tengo uno sordomudo. Entonces me toca aprender el lenguaje de los sordomudos. Por ejemplo, si voy a tener un niño ciego, me toca aprender el sistema Braille. Son esas cosas en donde, si uno quiere ser un buen maestro e integrar a esos niños, tiene que aprender todo eso.

JORGE ESLAVA: Eso es bien importante. Usted hace referencia a una situación muy peculiar: el niño sordo. Hay una consideración conceptual o filosófica diferente del resto de niños con dificultades. Me explico: si usted tiene un hijo con un problema motor muy severo, y alguien le dijera hoy: "Mire, yo lo opero y le quito el problema motor", usted diría que sí, que de inmediato. Pero si usted tiene un hijo sordo y le dicen: "Lo operamos en este momento y le quitamos la sordera", pues resulta que hay un movimiento muy grande de la comunidad sorda para decir: "No señor, yo no tengo una patología, yo lo que soy es una cultura especial". La razón por la cual lo que usted

anota es cierto y es válido, es porque las personas que tienen esa limitación auditiva están en una transición histórica curiosa. Para algunos es una patología, para otros una cultura, una etnia, por llamarlo de alguna manera, que por tanto debe ser respetada. Eso quiere decir que si uno lo mira de ese modo, para lo cual hay argumentos muy poderosos, existe legislación al respecto, donde se ve un logro de esa comunidad. Lo que pasa es que el niño sordo tiene derecho a una lengua distinta, como si fuese francés y como tiene derecho a esa lengua distinta entonces se plantea que la escuela debe brindarle eso en esa lengua. Por esa razón se ha extendido el uso de intérprete en el aula y ese uso de intérprete sí significa una excepción a esto de lo que estamos hablando. Ese tema, el de la integración del niño sordo, es un capítulo bien peculiar. De hecho hay cosas bien interesantes con respecto a eso. Tal vez todo el asunto del sordo como cultura y del lenguaje asignado tiene su meta en los Estados Unidos, en Calodet, que es una ciudad hecha alrededor de la persona sorda. Y a pesar de que Calodet ha sido, tal vez, el motor principal del respeto por el sordo y de la integración del sordo, en última instancia es una ciudad de sordos. Tal vez un muy buen ejemplo de segregación... Por eso dije que sí creo en la integración, sin duda alguna, aunque estamos todavía un poco en mora de definirle los límites a la integración”.

Compartiendo los temores

Otro de los temas que aparece durante el foro es el de la responsabilidad de los maestros y de la escuela. La pregunta acerca de los límites de esa responsabilidad es crucial en el diseño y delimitación de las acciones que se lleven a cabo en las escuelas.

“En cuanto a la metodología con la que estamos asumiendo la integración los maestros dicen: ‘Pero ¿qué vamos a hacer? si no podemos con este niño que tiene problemas de aprendizaje, cómo vamos a poder con un niño con parálisis cerebral que tiene problemas de lenguaje, de motricidad, de comportamiento, generados por el mismo medio escolar’. ¿Por qué nos asustamos? Reconozco que no hemos preparado lo suficiente a los maestros, pero creo que nos asustamos porque pensamos que nos toca solamente a nosotros. Los maestros tenemos un papel supremamente importante, pero los lineamientos internacionales indican, para asumir la integración, cómo tenemos que hacerlo a partir de una integración entre nosotros, las instituciones y toda la sociedad. Entonces, la pregunta es: ¿Cómo hacer de la escuela un espacio interinstitucional? ¿Cómo podemos trabajar con el centro de salud cercano? Porque nada sacamos con estar diseñando estrategias lo más adecuadas posibles, cuando el niño no está recibiendo los apoyos. Y aunque el sector educativo no lo tiene que hacer todo, sí debemos mirar cómo coordinar las acciones, porque, al fin de cuentas, todos estamos trabajando por ese ser humano.