

IV Congreso Nacional / III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación

“¿Hacia dónde va la educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda”

Buenos Aires, 16 y 17 de junio de 2011

Título de la ponencia: *El derecho a la educación en las escuelas y aulas hospitalarias en perspectiva internacional y comparada*

Eje temático 6: Estudios comparados en el plano de las prácticas pedagógicas

Apellido y Nombre de los autores: García Álvarez, Antonio (UAM) y Ruiz, Guillermo (UBA)

E-mail: antoniog.alvarez@uam.es, gruiz@derecho.uba.ar, gruiz@psi.uba.ar

Resumen:

El devenir histórico de los sistemas educativos se ha entrelazado con nuevas discusiones y acuerdos internacionales plasmados en normativas y documentos de diverso carácter que, con alto impacto, reconfiguraron las características de la educación como derecho social y de incidencia colectiva. En diversos países como la Argentina, España y Suecia, luego de profundas reformas educativas que modificaron, entre otros, aspectos claves como las formas de gobierno y la estructura académica, resulta relevante indagar los alcances del derecho a la educación. Se propone su análisis a través de las políticas públicas relativas a la educación en términos de accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, igualdad y respeto por la diversidad. Esta selección de casos resulta relevante por tratarse de contextos nacionales que han asumido fuertes compromisos en relación con la perspectiva internacional en materia de derechos humanos. En este trabajo, se presentan resultados parciales sobre una investigación que toma a una de las modalidades educativas mayor consideración reciente: *las escuelas y las aulas hospitalarias*. A través de este análisis, se pretende plantear debates en relación con la adquisición y mantenimiento de derechos al acceso, permanencia y egreso educativos en los servicios que conforman esta modalidad en países con diferente nivel de desarrollo socioeconómico. En este artículo se desarrolla una presentación del tema, de su regulación en cada caso nacional estudiado así como de los proyectos pedagógicos propugnados, finalizando con una propuesta de derechos de matiz práctico, a contemplar y evaluar en los espacios que nos ocupan.

Palabras clave: derecho a la educación – escuelas hospitalarias – diversidad

***El derecho a la educación en las escuelas y aulas hospitalarias en perspectiva
internacional y comparada***

El devenir histórico reciente de los sistemas educativos se ha entrelazado con nuevas discusiones y acuerdos internacionales plasmados en normativas y documentos de diverso carácter que, con alto impacto, reconfiguraron las características de la educación como derecho social y de incidencia colectiva. En países tan diversos como la Argentina, España y Suecia, luego de profusas reformas educativas que modificaron, entre otros, aspectos claves como las formas de gobierno y la estructura académica, resulta relevante indagar los alcances del derecho a la educación. Se propone pues su análisis a través de las políticas públicas relativas a la educación en términos de accesibilidad, asequibilidad, aceptabilidad, adaptabilidad, igualdad y respeto por la diversidad. Esta selección de casos resulta relevante por tratarse de contextos nacionales que han asumido fuertes compromisos en relación con la perspectiva internacional en materia de derechos humanos. En este trabajo, se presentan resultados parciales sobre una investigación que toma a una de las modalidades educativas mayor consideración reciente: *las escuelas y las aulas hospitalarias*. A través de este análisis, se pretende plantear debates en relación con la adquisición y mantenimiento de derechos al acceso, permanencia y egreso educativos en los servicios que conforman esta modalidad en países con diferente nivel de desarrollo socioeconómico. En este artículo se desarrolla una presentación del tema, de su regulación en cada caso nacional estudiado así como de los proyectos pedagógicos propugnados, finalizando con una propuesta de derechos de matiz práctico en función de este estudio comparativo.

Algunas definiciones en torno a las modalidades educativas

La educación institucionalizada en sistemas escolares constituye una de las características fundamentales de la sociedad contemporánea. Ello radica en buena medida en su alcance masivo y en la carga de significados culturales que le confieren legitimidad para definir mitos racionalizados sobre la sociedad y el lugar de las personas en el marco de la vida social. La complejidad académica que hoy tienen los sistemas escolares es un resultado reciente pero acelerado de las transformaciones que han experimentado los sistemas educativos modernos durante los últimos cien años.

Desde una perspectiva histórica comparada, se pueden identificar diversos aspectos convergentes en el desarrollo histórico de los sistemas educativos, tales como:

- La responsabilidad pública, es decir, la existencia de un control estatal sobre las actividades educativas desarrolladas dentro del espacio geográfico delimitado por la Nación.

- La obligación del Estado de proveer educación a los ciudadanos que se plasmaron en las bases constitucionales de la educación.
- El establecimiento de un rango de obligatoriedad de los estudios escolares.
- La prolongación de la educación y del rango de obligatoriedad, sobre todo a partir de las últimas décadas del siglo XX.
- La certificación de saberes de los estudiantes que transitan por las instituciones y niveles que conforman los sistemas educativos y la aceleración de este proceso en la medida en que se amplió la cobertura de los diferentes niveles de los mencionados sistemas.
- El principio de organización estándar del currículum (normalización del conocimiento) y de las evaluaciones formales.
- La preparación y certificación de los docentes como el personal habilitado por la autoridad estatal para ejercer la instrucción formal.

A lo largo de su evolución, en los países occidentales, la formación estructural de los sistemas educativos estuvo afectada por los procesos de *inclusión*, *exclusión* y *progresividad* de los sistemas respecto de los grupos de población que eran cubiertos. El primero hace referencia al índice de acceso y permanencia; el segundo al índice del “no acceso”, por grupos de edad en un nivel determinado, ciclo o etapa. Finalmente, la progresividad mide el grado en que los estudiantes de un determinado nivel, ciclo o etapa pertenecen a una determinada clase social. Es un índice que refleja la utilización diferencial del sistema educativo según los diferentes estratos de una población dada. La historia de los niveles educativos y formas de enseñanza en los siglos XIX y XX puede hacerse a partir del paso desde la inclusión parcial y la no escolarización y exclusión de una parte de la población a la presencia simultánea de procesos de inclusión más o menos generalizados a lo largo del tiempo, acompañados de procesos de exclusión (de nuevo tipo) y de expansión compensatoria a otras partes del sistema. Se pueden evidenciar así una sucesión de ondas expansivas e inclusivas con movimientos restrictivos y selectivos (Viñao, 2002).

Actualmente, podemos sostener que la ***estructura académica*** de un sistema educativo constituye pues el modo en que un Estado, sobre la base de acuerdos de obligatoriedad de estudios sobre determinados contenidos de enseñanza, organiza los conocimientos que establece como relevantes en determinado contexto histórico y social. Para ello se establecen trayectos verticales, de formación obligatoria, que se identifican con grados, ciclos y niveles a la vez que determina diferenciaciones horizontales que se vinculan a modalidades, sectores y regímenes especiales de enseñanza. Las modalidades son las

divisiones que se establecen dentro de un nivel del sistema educativo y se basan, específicamente, en un campo de conocimiento. De esta manera encontramos, en el nivel medio, orientaciones que reúnen a ciertas disciplinas desarrollando propuestas curriculares que, después de una orientación general, ofrecen trayectos paralelos de formación específica. Cada modalidad está organizada, como se dijo, alrededor de un eje de formación específico recortado por un campo de conocimiento. Clásicamente encontramos trayectos que responden a las áreas contables, pedagógicas, de las letras, de las ciencias naturales y exactas. Cabe señalar que estas modalidades históricamente presentaban un bajo nivel de articulación entre sí a pesar de que en muchas ocasiones convivían en las mismas instituciones lo que, desde nuestra perspectiva, dificulta aglomerar a estas ofertas bajo una denominación común (Molinari y Ruiz, 2009).

En consecuencia se puede sostener que la estructura académica actúa como canalizadora de la distribución de saberes en la sociedad (Paviglianiti, 1988), conformando así una dimensión de análisis de la política educacional con especial énfasis en el estudio de la unidad y diversidad en la distribución de los contenidos educativos, así como de desarticulaciones entre los diferentes ciclos y niveles del sistema educativo, en el plano nacional, regional e interjurisdiccional, todo lo cual genera impactos de diverso grado en el rendimiento interno de los sistemas escolares, según se trate el caso nacional estudiado. En el estudio de la estructura académica adquiere centralidad la política curricular, como dimensión que posibilita el estudio de los contenidos socialmente significativos, su forma de distribución en la población a través de, precisamente, la estructura académica graduada de los sistemas educativos, en función de sus niveles y circuitos, con especial atención al rango de obligatoriedad.

En los últimos años la cuestión de la *diversidad* ha cobrado centralidad en las investigaciones que se refieren al sistema educativo en la medida en que la complejidad cultural y migratoria que evidencian las sociedades ha redundado en la población de las aulas, generando desafíos pedagógicos, curriculares y académicos de diverso tipo, como se describirá en el punto siguiente. Por otra parte, la propia dinámica de los sistemas escolares, el avance en las implicancias del derecho a la educación, entre otros factores, favoreció un mayor interés desde la política pública al desarrollo o bien a una mayor regulación curricular de modalidades que históricamente habían presentado un desarrollo subsidiario tales como la educación hospitalaria.

Alcances del “derecho a la educación” y de la “atención a la diversidad”

El mayor desarrollo académico, pedagógico y también político educativo sobre la definición y regulación de la modalidad denominada educación hospitalaria se encuentra asociado a diferentes factores. En este trabajo nos concentraremos en dos: los alcances del derecho a la educación y algunas cuestiones vinculadas con la atención a la diversidad.

Por un lado, el *concepto de derecho* debe ser analizado teniendo en cuenta su propia historicidad. La cuestión educativa, que es la que aquí nos convoca, no integró el conjunto de derechos consagrados en torno a los principios de libertad negativa y positiva, consagrados durante la conformación del Estado liberal clásico a partir del siglo XVIII. Se debió esperar hasta el reconocimiento de los derechos sociales durante el siglo XX para que la educación fuese definida como un *derecho humano fundamental* de los hombres.¹ En este sentido, la conformación de las instituciones del *Estado de Bienestar* favoreció el reconocimiento del derecho de todos los hombres y mujeres a una educación universal y gratuita, con rangos de obligatoriedad definidos por cada Estado y con niveles progresivos de obtención de mayores niveles educativos. Así, la educación pasó a ser parte de los derechos humanos fundamentales, de contenido prestacional que exige la intervención positiva del Estado para garantizar su goce a todos los individuos que habitan un país determinado.

Ahora bien, vale destacar que cuando se hace referencia a los derechos de las personas y grupos se está concibiendo a las facultades reconocidas por el ordenamiento jurídico. En los derechos siempre se distingue una estructura con tres elementos:

- 1) el titular del derecho, es decir, la persona o las personas que tienen *derecho a...*
- 2) el destinatario del derecho, es decir, las instituciones o las personas que tienen la obligación de garantizar, proteger, promover, hacer cumplir ese derecho

¹ De todos modos, la Revolución Francesa anticipó el debate político educativo de los siglos siguientes ya que una de las primeras medidas tomadas por los revolucionarios fue la secularización de las actividades educativas que estaban en manos de la Iglesia. Hasta entonces, en el mundo occidental, la educación era una actividad eminentemente privada, monopolizada por las congregaciones religiosas. Los revolucionarios franceses tornaron pública una actividad privada al nacionalizar los bienes eclesiásticos y por ello transformaron a la educación en un servicio público. Según la Constitución de 1791, exponente del liberalismo político clásico, la educación era consagrada como un servicio público accesible a todos los ciudadanos pero diferenciado en su organización (por parte de la autoridad estatal): la instrucción elemental estaría abierta al conjunto de la población y sería gratuita mientras que la instrucción media y superior no sería gratuita y estaría restringida para los sectores más ricos de la sociedad.

En la fase jacobina del proceso revolucionario, hacia 1793, se evidenció un fuerte avance democratizador y modernizante de las acciones educativas ya que se proclamó la igualdad básica de todos los hombres y su acceso gratuito a todos los niveles educativos. La educación era entendida así por primera vez como un derecho humano fundamental. Si bien, la derrota de los jacobinos supuso un retroceso en cuanto a la comprensión de la educación como un derecho social, el ideario estuvo presente durante los dos siglos siguientes hasta su consagración como derecho humano fundamental reconocido en las constituciones posteriores a la Segunda Guerra Mundial y también por los instrumentos internacionales de derechos humanos producto del *constitucionalismo internacionalizado* luego de 1945.

3) el objeto del derecho, es decir, la acción que deben realizar los destinatarios para que ese derecho pueda ser ejercido por el titular

Todo *derecho humano* implica un conjunto de prestaciones positivas o prestaciones negativas que el Estado debe cumplir. Si el Estado no cumple con sus obligaciones deben establecerse los mecanismos de protección para exigir el cumplimiento de estas obligaciones debidas. En el plano estrictamente educativo cabe destacar que la doctrina internacional sobre derechos humanos ha inspirado las acciones de los Estados (sobre todo occidentales) en educación con lo que se ha conformado un patrón ideológico y político internacional en materia de educación pública. En el derecho internacional de los derechos humanos encontramos una red de tratados y declaraciones que regulan la educación y permiten establecer estándares mínimos que deberían cumplirse para permitir el goce de dicho derecho (Tomasevsky, 2004). Éstos han sido incorporados a las constituciones y legislaciones nacionales de la mayoría de los países.

Los tratados globales y regionales sobre derechos humanos señalan a la educación como un derecho civil, cultural, económico, social y político y dieron lugar a un marco jurídico internacional. Ciertamente, han variado los alcances que cada Estado soberano ha dado a los principios y fines consensuados internacionalmente y que han definido los alcances de la educación como uno de los derechos fundamentales del ser humano. Vale destacar además que en algunas regiones geográficas y países la política educativa no sólo respeta o se basa en las bases constitucionales de la educación nacional sino que además se integra en políticas o acuerdos supranacionales en materia educativa. El caso más significativo está dado por las políticas educativas instrumentadas dentro de la Unión Europea que dio lugar a una intensa convergencia académica, acentuada en el nivel universitario en la última década.

Se puede sostener, entonces, que ser titular de un derecho permite exigirle al Estado su cumplimiento. El Estado es el destinatario de los derechos, es decir, está obligado a respetar, proteger y realizar los derechos humanos previstos en los pactos y tratados internacionales porque los ha firmado y está obligado a cumplirlos en el ámbito de su territorio.² De todas formas esos instrumentos internacionales tienen escasa fuerza efectiva

² Uno de los instrumentos internacionales más importantes para la definición de la educación como derecho social es el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Este dispone en su artículo 13, entre otras cuestiones, lo siguiente:

1. Los Estados reconocen el derecho de toda persona a la educación y sostienen que ésta debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales. Asimismo definen que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad libre,

ya que es débil la vinculación que los Estados firmantes mantienen con sus *exigencias en relación con el derecho a la educación*. Si consideramos en particular a los *tratados internacionales*, es cierto que su violación genera responsabilidad internacional para los Estados que no cumplen con sus compromisos (es más, algunos tratados han permitido la generación de Cortes Internacionales). Sin embargo, en el caso del derecho a la educación la propia ejecución de las políticas educativas permite comprobar cómo en muchos casos, si bien en el plano de las normas se apela a garantizar el cumplimiento de dicho derecho a la educación, en el plano de la acción no se evidencian resultados en tal sentido.

En la actualidad, los instrumentos internacionales referidos a los derechos humanos definen diferentes aspectos del derecho a la educación como derecho civil y político, económico, social y cultural, y también como un derecho de todo niño, y asimismo enfatizan la no-discriminación como el principio de los derechos humanos. Por ello, el derecho internacional de los derechos humanos constituye un marco apropiado para evaluar el progreso en la consecución de estos objetivos, toda vez que define las metas, los propósitos y los métodos de la educación, para permitir que todos y todas disfruten los derechos humanos (Tomasevsky, 2004). En materia educativa en particular estos instrumentos internacionales hacen referencia a derechos y libertades tales como:

- la gratuidad de la enseñanza
- la igualdad de oportunidades educativas, en el plano del acceso, permanencia y promoción de los diferentes grados y niveles del sistema educativo
- la libertad de enseñanza tanto en el plano académico (libertad de cátedra) cuanto en la que atañe a los particulares para crear y dirigir establecimientos de enseñanza oficial
- la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos de acuerdo a sus convicciones

favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y entre todos los grupos raciales, étnicos o religiosos, y promover las actividades en pro del mantenimiento de la paz.

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

- a) la enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente
- b) la enseñanza secundaria, en sus diferentes formas, debe ser generalizada y hacerse accesible a todos, por cuantos medios sean apropiados, y en particular por la implantación progresiva de la enseñanza gratuita
- c) la enseñanza superior debe hacerse igualmente accesible a todos e implementarse progresivamente la enseñanza gratuita
- d) debe fomentarse o intensificarse la educación fundamental para aquellas personas que no hayan recibido o terminado el ciclo completo de instrucción primaria

- la participación de los miembros de la comunidad educativa en la gestión institucional

Aquí vale destacar el *principio de indivisibilidad de los derechos humanos* que permite a su vez analizar el impacto de la educación en todos los derechos y libertades (Clérico et. al., 2005). La consideración de la educación como medio para la reducción de la pobreza requiere la valoración de su impacto en la capacidad de encontrar o crear empleo una vez finalizada la escolarización. Así, la cantidad, calidad y orientación de la educación deberán evaluarse con la vara de la indivisibilidad de los derechos humanos. Desde el punto de vista del derecho constitucional, el *derecho social a la educación* impone al Estado distintos tipos de obligaciones:

- 1) aquellas que se estructuran en función de la acción que debe desempeñar el Estado (obligación a proteger y obligación de cumplir), o de abstención (obligación de respetar)
- 2) aquellas que responden al contenido mínimo del derecho a la educación y suponen la existencia de los derechos de disponibilidad, acceso, permanencia y aceptabilidad (a cada uno de estos derechos corresponde un conjunto de obligaciones)
- 3) aquellas que responden al momento de cumplimiento de la obligación (obligaciones con efecto inmediato y de cumplimiento progresivo); en este marco (al igual que en relación con los otros derechos sociales) el Estado debe respetar, proteger y cumplir el derecho a la educación lo cual supone la obligación de facilitar y proveer

A los derechos humanos corresponden obligaciones estatales. Según Tomasevsky (2004), las obligaciones que nacen del derecho a la educación se pueden organizar en un esquema que denomina “4 A” debido a los criterios de *asequibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad*:

- 1) Asequibilidad: que supone dos tipos de obligaciones estatales: como derecho civil y político, el derecho a la educación exige que el gobierno fomente establecimientos educativos que respeten la libertad de y en la educación; la educación como derecho social y económico significa que los gobiernos deben asegurar que haya educación gratuita y obligatoria para todos los niños en edad escolar; como derecho cultural, significa el respeto a la diversidad, en particular, a través de derechos de las minorías étnicas
- 2) Acceso: varía de acuerdo con los diferentes niveles que conforman los sistemas escolares; el derecho a la educación debe ser realizado progresivamente, asegurando la educación gratuita, obligatoria e inclusiva así como también facilitando el ingreso progresivo a la educación no obligatoria

- 3) Aceptabilidad: supone un conjunto mínimo de criterios de calidad de la educación; el gobierno debe establecer, controlar y exigir determinados estándares de calidad, se trate de establecimientos educativos públicos o privados; el criterio de aceptabilidad ha sido ampliado en el derecho internacional de los derechos humanos; los derechos de las minorías étnicas han dado prioridad al tema de la lengua originaria en las actividades de enseñanza
- 4) Adaptabilidad: exige que las escuelas se adapten a los niños (según el principio del interés superior del niño de la Convención sobre los Derechos del Niño); dado que los derechos humanos son indivisibles, deben garantizarse todos los derechos humanos en la educación, de modo que se adapte progresivamente la educación a los requerimientos que surgen de los estudiantes. En relación con este último criterio cabría agregar que el derecho internacional de los derechos humanos prevé como uno de los objetivos principales de la educación, el incremento de los derechos humanos a través de la propia acción educativa.

Por otro lado, la *atención a la diversidad en educación* constituye un área de desarrollo conceptual y político pedagógico muy reciente.³ Veamos pues algunos antecedentes conceptuales e institucionales:

- No podemos hablar de “atención a la diversidad” como tal hasta hace unos años. Sin embargo, sí podemos hablar de atención a la discapacidad incluso desde el siglo XVI.
- Ponce de León, en aquel siglo, enseñó a leer a un grupo de niños con sordera, mientras que posteriormente el abad De L’Epée funda la primera escuela para este sector en París.
- En cuanto a la discapacidad visual, Haiüy creó la primera escuela para alumnos con ceguera en París, Braille fue alumno suyo y recogió la metodología en la que fue enseñado, creando el primer alfabeto para personas con ceguera, que lleva su propio nombre.
- Respecto a la deficiencia mental (discapacidad intelectual), en esta época podemos destacar las figuras de Chiarugi, Arnold y Pinel. Estas iniciativas supusieron un principio importante, pero no podemos hablar de atención

³ La conceptualización en torno a la *atención a la diversidad* así como los datos de base para la realización del estudio comparativo aquí presentado forman parte de los resultados parciales de una investigación llevada adelante por Antonio García Álvarez en la Universidad Autónoma de Madrid.

generalizada, ya que son medidas muy concretas y, normalmente, para los más favorecidos económicamente.

A finales del siglo XVIII se produce un inicio de concienciación social sobre la necesidad de atender a las personas con discapacidad. Pero se les atiende en términos meramente existenciales, no es un proceso educativo. A estas personas se las aísla en instituciones, para no mezclarse con los “normales”. Existe una ideología de segregación: normales y no normales. Itard y Seguin (principios siglo XIX) son considerados como los “padres de la Educación Especial”:

1. Itard, con el famoso caso del niño salvaje de Aveyron, trató de demostrar que todos los niños son “educables” y que las habilidades sociales se pueden entrenar.
2. Seguin trató de educar al “idiota” desde su nacimiento hasta su integración en el mundo laboral, creando el modelo fisiológico. Su método se basaba en la actividad y en la utilización de materiales muy diversos hacia la formación vocacional.

Por su parte, el establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza *formal* tiene varias repercusiones a fines del siglo XIX. Es así como aparecieron las primeras pruebas de inteligencia y la clasificación de los alumnos, creándose un sistema educativo con dos subsistemas: el ordinario y el específico, contemplándose una visión dualista de la educación y apareciendo los primeros centros de educación especial. Por diferentes motivos, esta etapa se alargó mucho en el tiempo y tuvo un proceso excesivamente lento. Esto fue debido a las guerras mundiales, la falta de profesionales y la depresión de los años ‘30.

Respecto al modelo pedagógico, en el año 1959 un danés llamado Bank-Mikkelsen acuñó un término que será un punto de inflexión en la atención a los ACNEES: la *normalización*. Mikkelsen habla de que hay que atender a la persona con discapacidad, pero desde un enfoque de necesidad: “hay que dar a cada uno lo que necesita”. Se trata de un modelo claramente pedagógico y el inicio de una nueva etapa en la atención a estos alumnos: la atención a la diversidad. La primera vez que se habla de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs) como tal será en 1978 en el informe Warnock, en Inglaterra.

El principio de normalización (génesis de la actual atención a la diversidad) habla básicamente de atender a las necesidades de nuestros alumnos. Este principio, tomado

como tendencia, es nuestro referente en el campo de la atención a ACNEEs. Hay que tener en cuenta de forma nítida una serie de características válidas de la normalización:

- Normalizar no es eliminar la discapacidad, sino dar a cada uno lo que necesita respetando a las personas.
- Normalizar no sólo implica integrar en el aula, sino que supone un estudio de las necesidades educativas especiales para garantizar la respuesta educativa.
- Normalizar no supone eliminar a los especialistas, sino que estos trabajen de manera coordinada con todos los profesionales para dar una respuesta ajustada.
- No se utilizan servicios especiales, salvo en los casos estrictamente necesarios.
- La normalización nunca fue una utopía, de hecho, es a lo que ha tendido en gran cantidad de países.

Es fundamental considerar la normalización como uno de los principios para la actuación educativa siempre, si bien el “paradigma de la normalización” tuvo lugar durante la década de los años 1970. Posteriormente, este paradigma evolucionó hacia los paradigmas de *integración*, *inclusión educativa* y *atención a la diversidad*, habitual este último en la primera década del siglo XIX. Es importante recalcar que tan sólo con esta reciente perspectiva se considera la pluralidad y heterogeneidad de todos los componentes de un grupo, mientras que en todas las demás nomenclaturas (normalización, integración e inclusión) hay implícita una idea de una sola persona distinta y diferenciada respecto de un grupo, y por lo tanto a la cual habría que “agrupar junto con el resto”. Si bien la evolución paradigmática ha aportado numerosos beneficios hasta el logro de la atención a la diversidad, hay que tener en cuenta su planteamiento erróneo de base al considerar diferente solo a un alumno y no a todos los alumnos de un grupo, lo cual es un hecho consustancial a cualquier tipo de asociación, escolar o no.

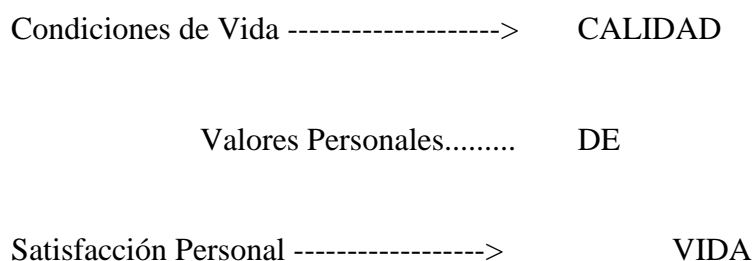
Algunos principios fundamentales que rigen la atención a alumnos con necesidades educativas especiales son:

- ✓ **No discriminación.** De este principio subyace otro más amplio: la igualdad de oportunidades. Este principio habla del derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad, independientemente de sus características y diferencias individuales.
- ✓ **Individualización.** Debemos partir de la idea de que cada alumno presenta unas características, intereses y motivaciones personales y propias. El sistema educativo debe estar preparado para dar respuesta a esas características. Este principio se

materializa en ACNEEs atendiendo a sus propias necesidades particulares. Se debe destacar que la individualización se refiere a la personalización de la enseñanza por el docente y no a la enseñanza individualizada permanente, puesto que la labor principal de la escuela es la función socializadora con todos los niños.

- ✓ **Sectorización.** Las administraciones educativas dotarán a los centros de los recursos suficientes para ofrecer una respuesta ajustada y de calidad a todos los alumnos, y se encargará de que estos recursos existan en el ambiente natural del niño.
- ✓ La aplicación de estos principios genera (o debería generar) la finalidad más importante, nuestro fin educativo prioritario: **la integración de todos y cada uno de los alumnos.**
- ✓ Del paradigma de la **integración** podríamos tomar como aspectos relevantes:
 - ✓ Actitud positiva de la comunidad escolar hacia la integración de todos y cada uno.
 - ✓ Eliminación de barreras arquitectónicas.
 - ✓ Eliminación de barreras psicológicas.
 - ✓ Recursos didácticos, personales y materiales personalizados.

En suma, para el trabajo educativo que respete la atención a la diversidad, se debe partir de un enfoque de Calidad de Vida definida como combinación de las Condiciones de Vida y la Satisfacción, en función de una escala de importancia (Borthwick-Duffy, 1992 y Perry, 1995), cuyo esquema supone el siguiente planteo:



Uno de los conceptos necesariamente inherentes a la atención a la diversidad es el de flexibilidad curricular, ya que sin ésta no podríamos redefinir y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje considerando a todos. La flexibilidad supone posibles cambios en el tiempo de las programaciones y en la selección y secuenciación de contenidos didácticos, introducción de un carácter optativo en las actividades, la posibilidad del empleo de metodologías y recursos más lúdicos y la evaluación continua que no sólo premia el

esfuerzo en la consecución de objetivos más “duros” sino también la cultura de respeto al otro y una serie de valores nucleares y fundamentales para la inserción social del niño, e incluso la investigación. Además, conlleva la consideración en el proceso de aprendizaje del currículum oculto, donde se ubican sentimientos, aspiraciones, disposiciones y/o preferencias del alumno, entre otros aspectos.

Otro aspecto esencial que da cuenta del logro de la atención a la diversidad es el conocimiento del marco ecológico de los niños y de los diversos sistemas que lo componen, que pueden emitir influencias sobre los mismos y repercutir por lo tanto en sus aprendizajes. Las situaciones de aprendizaje como los equipos de trabajo de tres a ocho alumnos y las parejas cooperativas, colaborativas o interactivas son altamente beneficiosas en cuanto que contribuyen y refuerzan el sentido socializador de la escuela, de contribución de las capacidades afectivo-sociales y de mejora y transformación de la sociedad actual.

La educación hospitalaria en perspectiva comparada

Si adoptamos una perspectiva internacional y comparativa para analizar la evolución de las escuelas hospitalarias, como una modalidad dentro de las estructuras académicas de los sistemas de educación, sobresalen emprendimientos nacionales influidos gradualmente por los debates pedagógicos internacionales. Las Escuelas Hospitalarias en la Argentina y en España nacen a mediados de la década de 1940. Por su parte, las de Suecia se generan a partir de la de 1960, unos quince años después de las de los otros países. El desarrollo y progresiva evolución del sector estuvieron muy vinculados al curso histórico de los países. Si bien Suecia y España tienen una cantidad creciente del número de Escuelas en este ámbito, la Argentina (el país que más evolucionado estuvo de los tres) cerró casi todos estos servicios durante la época de la Dictadura militar (1976-1983). Sin embargo, el caso de este país supone un claro ejemplo de supervivencia.

En la Argentina, el sector pertenece al área de “Escuelas Domiciliarias y Hospitalarias”, formada por la atención educativa en hospitales y en domicilios de los niños durante su convalecencia. La Ley de Educación Nacional prevé la modalidad como tal, fuera de Educación Especial. Actualmente, se entiende esta modalidad como transversal a todos los niveles educativos. El servicio depende de área especial dentro de los Ministerios de Educación casi en todas las jurisdicciones provinciales.

En el caso español, el servicio está ubicado en la “Atención Educativa al Alumnado Enfermo”, que comprende las Aulas Hospitalarias, el Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (S.A.E.D.) y los Centros Educativo Terapéuticos (C.E.T.). En España, los centros dependen de las Direcciones Generales de Infantil y Primaria. El servicio está bajo

la órbita en este caso de la Consejería de Educación de las distintas Comunidades Autónomas.

Suecia propone el ámbito dentro de la “children division number three”, dependiendo así de este sector, de Specialpedagogiska skolmyndigheten (Agencia Nacional de la Educación de las Necesidades Especiales y Escuelas Especiales) y de las comunas. A Specialpedagogiska skolmyndigheten pertenecen todas las escuelas especiales, tanto aquellas específicas como las no exclusivamente específicas a las que corresponderían los centros educativos en hospitales.

Las Escuelas Hospitalarias ofrecen respuestas educativas a niños con necesidades educativas especiales transitorias o temporales, puesto que la perspectiva de las políticas educativas es que éstos no van a convivir mucho tiempo con ellas ya que se van a reinserir en la sociedad tan pronto como les sea posible. Los centros de atención educativa en hospitales se entienden en los tres países como centros de educación especial no específicos, es decir, no para una discapacidad o tipología de niño determinada, sino para cualquier niño que (debido a una necesaria internación a causa de alguna patología) se encuentre en el hospital.

Si bien la discapacidad también existe en este ámbito en todos los países como una opción más de respuesta educativa, son profesores de grado o de Primaria los que lo suelen atender, y esto se debe a la falta de normativas claras al respecto y a la necesidad de existencia de profesores con un dominio de todos los niveles de enseñanza que se atienden en el hospital.

En cuanto a la nomenclatura de los servicios educativos en hospitales en los tres países, hay que tener en cuenta que en España la misma es errónea; mientras que en Argentina y Suecia se emplea generalizadamente la acepción de “Escuela hospitalaria”, en España hay una multiplicidad de referencias como “Centro de Educación Especial”, “Aula habilitada”, “Unidad Escolar de Apoyo en Institución Hospitalaria” y “Aula Hospitalaria”, siendo este último término el más frecuente.

Tratando en concreto el caso de las capitales de país, Madrid cuenta con seis hospitales con Aula Hospitalaria –uno de los cuales es pediátrico-, Buenos Aires con tres –todos pediátricos- y Estocolmo con tres –dos de ellos pediátricos, y uno de estos pediátricos con dos sedes. Mientras que en España y Suecia la Escuela Hospitalaria se entiende como un servicio que atiende a niños con problemáticas patológicas tanto físicas como psiquiátricas, en la Argentina los niños con problemas psiquiátricos son atendidos desde otros ámbitos.

Algunas diferencias en las características de los proyectos pedagógicos institucionales de las diferentes instituciones son:

- Atención al colectivo adulto en el caso de Argentina, como consecuencia de la mayor cantidad de casos derivados de cuestiones problemáticas sociales, con una marcada vertiente asistencialista.
- Existencia de programas de preparación psicológica ante la hospitalización, en los casos de Argentina y Suecia. Si bien en Suecia éstos dependen de la atención puramente sanitaria realizando la labor los terapeutas de juego, en Argentina su cobertura es realizada por el sector educativo.
- Atención en Educación Obligatoria de Infantil, Primaria y Secundaria en todos los casos, con posible extensión de las prestaciones hasta los dieciocho años de edad. En España y Suecia, los maestros específicos de Secundaria sólo tienen plaza de atención a alumnos psiquiátricos.
- Existencia de los Servicios de Estimulación o Atención Temprana dependientes de la Escuela Hospitalaria en el caso argentino.
- Inclusión de gran número de especialistas o maestros curriculares, de diversa formación inicial, en el caso de Argentina, mientras que los otros cuentan sólo con maestros generalistas o de grado y algunos de educación especial, no siendo obligatorio tener un título específico en dichos casos. El caso argentino tiene así una fuerte consideración de la “teoría de las inteligencias múltiples” respecto a los casos español y sueco.
- Mayor vinculación o correspondencia del modelo argentino al paradigma sociocrítico presentado por autores como Eisner o Freire, con vistas a la progresiva transformación del sistema social junto con todos sus subsistemas.
- Horarios de escuela adaptados a las necesidades médicas en el caso de Argentina (pruebas médicas por la mañana), al tiempo que mayor comodidad horaria (sólo de mañana, a pesar de la coincidencia con pruebas) en los otros dos contextos.
- Educación, en general, más “social” en Argentina y España con la creación de distintas situaciones de aprendizaje en la Escuela tales como parejas cooperativas y equipo de trabajo, mientras que en el caso sueco procede una fuerte individualización de la enseñanza, sin contacto del niño con ningún par, por lo que hay una pérdida en el aprendizaje de todos los contenidos de actitud

contemplados curricularmente. Además esto repercute en los horarios, puesto que en Suecia los niños se atienden durante una hora al día mientras que en los otros países la duración es mayor, ya que se reúne a grupos de alumnos siempre que se puede.

- Visión de la Educación como un campo de acción complementario a la Medicina en todos los casos, contribuyendo de esta manera a un modelo integrado.
- Mayor entidad de la Escuela en el caso argentino, donde trabaja en torno a proyectos, mientras que los otros dos lo hacen en torno a “materias” o “disciplinas” concretas. Esta entidad o identidad viene reforzada además por la fuerte relación entre docentes aunque con relativa pérdida de la información debido al mayor número de los mismos en los ámbitos que nos ocupan.
- Atención a alumnos con niveles distintos de los establecidos en una determinada jurisdicción, en el caso argentino. Esto se concreta en la brecha Primaria/Secundaria establecida a partir de la Ley Federal de Educación en el país en 1993 (actualmente saldada parcialmente por la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006).
- Primacía de las áreas instrumentales en la atención, o asignaturas más fuertes, como lengua y matemáticas, aunque con mayor presencia y empleo del juego en el caso argentino en general.
- Talleres dependientes de la Escuela en el caso argentino, y dependientes de Sanidad o Salud en los otros dos casos.
- Existencia de Directores que controlan los proyectos desde el interior de las Escuelas en los casos argentino y español, mientras que en el caso sueco se produce un control externo puesto que el Director de las mismas maneja tanto la escuela ordinaria donde está su plaza como la Escuela Hospitalaria.
- Inclusión de atención psicológica al docente en el caso argentino, mientras que en los otros dos este servicio no existe.
- Relación entre Educación Hospitalaria y Educación Domiciliaria, con trasvase de docente entre ambas en todos los casos excepto el sueco, donde la asistencia en domicilios corre a cargo de los docentes en centros ordinarios.
- Mayor fuerza identitaria de las Escuelas en el plano argentino, con símbolos y ritos inherentes a éstas, tales como actos y celebraciones de eventos concretos.

- Asistencia educativa generalmente gratuita en los casos de los tres países. A pesar de la existencia de realidades en que esta educación no es gratuita, hay que luchar porque esto tenga lugar, siempre basados en el principio de función socializadora de la escuela y de transformación social, y no clasista. Es fundamental que el origen del servicio educativo en hospitales se encuentra en el asistencialismo.
- Respeto de las culturas en todos los casos, con especial pregnancia de la teoría de la interculturalidad en los casos argentino y español, mientras que en el sueco –y debido a la situación de enseñanza individualizada del niño- el alumno no se relaciona con personas de otras culturas en el ámbito que nos ocupa. Asimismo, la inmigración es un importante condicionante del actual sistema educativo español, puesto que este país ha sido durante unos años el segundo con mayor recepción inmigratoria a nivel mundial.
- Contacto de los docentes de la Escuela Hospitalaria con los centros de procedencia de los niños en todos los casos estudiados.
- Registros internos de los alumnos atendidos desde las Escuelas Hospitalarias, para el específico seguimiento de condiciones de los niños por los profesionales que trabajan en contacto con ellos.
- Flexibilidad educativa, sobre todo en los casos de Argentina y España, debido a la mayor cantidad de tiempo que dura la asistencia educativa al niño. Inclusión de metodologías interdisciplinarias y/o globalizadas en estos casos, no tan “disciplinarias”.
- Posibilidad de “educación para la muerte” en los casos de Argentina y España, es decir, de la existencia de educación en cuidados paliativos, lo cual no suele ser habitual en el caso sueco.
- Mayor conocimiento global de los servicios de la propia Escuela por los maestros argentinos debido a que éstos rotan por aquellos, mientras que en los otros casos los maestros eligen por antigüedad y, por lo tanto, el sistema es más “exclusivo” y menos comunitario.
- Educación para la salud en todos los casos, con especial relevancia del argentino debido al menor nivel educativo de la población del interior que hace que sea imprescindible una formación en este ámbito de prevención. Por tanto, mayor consideración del marco ecológico en la situación argentina.

- Desvinculación del ámbito universitario con la consiguiente pérdida de experiencias y enriquecimiento del mismo, en todos los contextos.
- Modelo de escuela más participativo en Argentina, donde cada docente hace aportaciones y tiene un gran margen de autonomía en la toma de decisiones, teniendo sin embargo el Director la última responsabilidad siempre.

Algunas conclusiones

Tras lo expuesto, podemos añadir lo indispensable del establecimiento de legislación sobre Aulas Hospitalarias en la Argentina, de una mayor definición normativa en Suecia y de la publicación de la legislación definitiva reformada en España.

La importancia de los gremios docentes en la Argentina en cuanto a sus intereses políticos y paralelos a los educativos, es especialmente diferencial respecto a las de los otros países, donde los denominados “sindicatos” sólo realizan tareas periódicas de propaganda y labores de representación de docentes.

Por otra parte, la situación o régimen laboral del docente argentino es mucho más precaria desde un criterio de calidad de vida que las de los otros dos países, debido al contexto de Sociedad del Bienestar imperante en España y Suecia. En la Argentina, la habitual situación de jornadas partidas, con varios lugares distintos de trabajo (en ocasiones más de tres, no relacionados algunos con la educación), cobro de salarios con posterioridad al momento del trabajo realizado (con casos que alcanzan seis meses posteriores) y empleo de viejos recursos en el trabajo suelen repercutir negativamente en aspectos tales como el de la motivación del maestro o la esperanza de mejora del sistema.

Hay que puntualizar que la atención a la diversidad no llega al punto máximo que supondría la cobertura educativa para enfermos adultos y que daría un avance potencial al actual sistema, por lo que se propone fuertemente la ampliación de la misma a cualquier tipo de población inserta en los hospitales. Si bien en la actualidad el derecho del niño a la educación es el punto articulador y flexibilizador de la atención, es impensable que la actual concepción de “aprendizaje permanente” o “aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Lifelong Learning) no repercuta en una atención educativa globalizada y cualitativa de todos y para todos.

Es fundamental para la mejora, de cara al futuro, la definición de un perfil específico de docente hospitalario y de estudios de formación inicial que incluyan contenidos al respecto, bien en materias genéricas o mediante la inclusión de itinerarios específicos en las carreras de Educación.

En conclusión podríamos determinar que, a pesar de que los asuntos económicos, políticos y administrativos revistan un funcionamiento más irregular y desmadejado en el caso argentino, hay numerosas características en el ámbito educativo concreto que lo hacen merecedor de un estudio pormenorizado de sus características para la aportación de gran cantidad de ideas benéficas a los modelos de otros países e incluso para la generalización de muchas de ellas en todo el país. Según aportó uno de los docentes entrevistados para la investigación:

“En Argentina, lo que no pone el Estado ni la jurisdicción, lo ponen las personas, que son excelentes profesionales”

Sin ninguna duda, el profesional pone todo de su parte independientemente de la dureza y adversidad de los contextos políticos y económicos en la Argentina, lo que nos refuerza en la idea del gran carácter humano y solidario de las personas, lo que podríamos tomar como el condicionante definitivo en la atención que nos ocupa.

Referencias bibliográficas:

BORTHWICK-DUFFY, S. A. (1992), "Quality of life and quality of care in mental retardation". En L. Rowitz (editor), *Mental retardation in the year 2000*. Berlin: Springer-Verlag, pp. 52-66.

CLERICO M. L., SCHUJMAN, G. y C., Vera (2005), *Derechos humanos y ciudadanía*. Buenos Aires: Aique.

MOLINARI, A. y RUIZ, G. (2009), "Las definiciones en torno al rango de obligatoriedad en las reformas educativas: debates pedagógicos y cuestiones problemáticas para su implementación." Trabajo presentado en el XXVIII Congreso Internacional de la Asociación de Estudios Latinoamericanos *LASA2009 Repensando las desigualdades*. Pittsburg: LASA.

PAVIGLIANITI, N. (1988), *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: MEyJ.

PERRY, J. (1995), "Quality of life: It's Definition and Measurement". En *Research in Developmental Disabilities*, Vol. 16, N° 1, pp. 51-74.

TOMASEVSKI, K. (2004), *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.

VIÑAO, A. (2002), *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y rupturas*. Madrid: Morata.