

El derecho a educación de niños y adolescentes enfermos

Antonio García Álvarez, Universidad de Buenos Aires, Argentina
Guillermo Ruiz, Universidad de Buenos Aires, Argentina

Resumen: Durante las últimas décadas, se ha establecido progresivamente un interés mayor hacia la diversidad y lo que ella conlleva, lo cual ha marcado numerosas investigaciones en el campo educativo al tiempo que los cambios históricos y sociales han repercutido en la población de estudiantes, apareciendo nuevos retos de corte curricular y pedagógico, entre otros. El avance del derecho a la educación promovió la ayuda desde las políticas públicas a una concreción mayor de la normativa curricular de itinerarios educativos que tradicionalmente habían constituido campos marginales, atendiendo a minorías en riesgo social, como aquel de la educación hospitalaria. De esta manera, podemos identificar cómo nuevas discusiones y proclamas internacionales (algunas plasmadas en normativas y documentos de diverso carácter) han alcanzado a modificar algunos aspectos y dimensiones que permiten avanzar en el análisis de las características de la educación como derecho social y de incidencia colectiva. En países como Argentina y España, luego de profusas reformas educativas que modificaron, entre otros, aspectos claves como las formas de gobierno y la estructura académica, resulta pertinente indagar los alcances del derecho a la educación en la infancia y en contextos particulares de atención a la diversidad. En este trabajo, se discuten los alcances del derecho a la educación en una de las modalidades educativas de mayor consideración reciente: las escuelas y las aulas hospitalarias. A través de este análisis de diferentes instrumentos internacionales de derecho referidos a los derechos humanos, se pretende plantear y discutir los alcances y caracterizar el desarrollo de los servicios que conforman esta modalidad en los países seleccionados. Se desarrolla una presentación del tema, de su regulación en cada caso nacional estudiado así como de los proyectos pedagógicos propugnados, a fin de contemplar y evaluar sus alcances mediatos y futuros.

Palabras clave: derecho a educación, derechos humanos, educación comparada internacional, atención a la diversidad

Abstract: During recent decades, a greater interest in diversity has been progressively established as well as what it entails, which has set numerous investigations in Education while the historical and social changes have affected the student population, appearing new curricular and pedagogical challenges, among others. The advancement of the Right to Education promoted some help by public policies to further realization of curricular regulations in educational tracks that had traditionally been marginal fields, servicing at-risk minorities, like that of hospital education. In this way, we can identify how new international discussions and acts (some reflected in regulations and documents of diverse nature) succeeded in amending certain aspects and dimensions that allow the progress in the analysis of the features of Education as a social right and having collective impact. In countries like Argentina and Spain, after profuse educational reforms that modified, among others, key issues such as types of government and the academic structure, it is pertinent to investigate the scope of the Right to Education in childhood and young people in particular contexts of diversity care. In this work, we analyze the scope of the Right to Education in one of the educational tracks of great recent consideration: hospital schools and classrooms. Through this analysis of various international law instruments related to human rights, we aim to show and discuss the scope and features from the development of services promoted in this track in selected countries. We present the topic and its regulation in every national case as well as educational projects advocated, in order to contemplate and assess their mediate and future unfoldings.

Keywords: Right to Education, Human Rights, International Comparative Education, Diversity Care

1. Alcances del derecho a la educación y la atención a la diversidad

El mayor desarrollo académico y también político sobre la definición y regulación de la modalidad denominada educación hospitalaria se encuentra asociado con diferentes factores. En este trabajo nos concentraremos en dos de ellos: los alcances del derecho a la educación y cuestiones vinculadas con la atención a la diversidad dado que la educación hospitalaria constituye una de las opciones de educación para la diversidad. La interacción entre los componentes de estas instituciones mayores que poseen centralidad en los servicios públicos contemporáneos, conlleva

diferentes dimensiones de intercambio entre bienes culturales, asistenciales, profesionales en relación con los estudiantes que se encuentran en una situación particular: están hospitalizados.

Esto último precisamente da cuenta de la atención a la diversidad desde la propia educación pública. La conformación de un sujeto *estudiante hospitalizado* debe ser interpretada a la luz de la expansión de la escolarización masiva, que ha excedido los niveles de educación básica para continuar también en los niveles superiores de los sistemas escolares pero también como consecuencia de la ampliación del goce del derecho a la educación concebido como uno de los derechos fundamentales del hombre. Por ello, en primer lugar realizamos una conceptualización de los términos involucrados en este análisis: derecho a la educación y atención a la diversidad y sus implicancias para los estudiantes hospitalizados.

2. La educación como derecho fundamental del hombre

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 (Viñao, 2002). 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. Reconocer la educación como derecho fundamental implica analizar la relación entre sujetos activos de la educación (especialmente niños/as y adolescentes) y el Estado (sujeto destinatario). Esta mirada implica avanzar hacia el estudio de la dinámica educativa desde un *enfoque de derechos* y ya no sólo desde el diseño y la evaluación de una mera política pública que puede o no desarrollarse, o quedar bajo un contenido discrecional del Estado. Bajo este enfoque, la labor del Estado en la provisión de servicios básicos implica un desempeño esencial de construcción de ciudadanía.

El énfasis en la concepción y estructura del derecho como derecho fundamental, implica el reconocimiento de *posiciones jurídicas* que deben ser respetadas tanto por particulares como por el Estado, por medio de acciones positivas y omisiones. La reconstrucción de estas posturas se traduce para el Estado en las obligaciones de proteger, organizar, coordinar, disponer recursos, fiscalizar el sistema educativo garantizando al individuo que frente al incumplimiento de las obligaciones pueda exigir su cumplimiento por la vía administrativa o judicial.

Algunos autores sostienen en este sentido que “el enfoque de derechos humanos apunta esencialmente a ese otorgamiento de poder por la vía del reconocimiento de derechos. Una vez introducido este concepto en el contexto de la adopción de políticas [...]. Se procura cambiar la lógica de la relación entre el Estado y aquellos que se beneficiarán con las políticas. No se trata sólo de personas con necesidades, que reciben beneficios asistenciales o prestaciones fruto de la discrecionalidad, sino titulares de derechos que tienen el poder jurídico y social de exigir del Estado ciertos comportamientos” (Abramovich, 2004: 10). En igual sentido Pautassi afirma que para fortalecer a los destinatarios de las políticas hay que reconocerlos como titulares de derechos que generan obligaciones al Estado. Así “este abordaje marca un punto de inflexión en la dinámica de los procesos sociales de las últimas décadas, particularmente las políticas sociales focalizadas promovidas por los organismos internacionales de asistencia crediticia y adoptados por diversas instancias gubernamentales hasta los actuales programas de transferencias condicionadas de ingresos” (Pautassi, 2010: 2). Por su parte, Tomaséovski (2003: 12) plantea la importancia de dicho enfoque para la educación pública ya que ello podría facilitar notablemente que se conceda prioridad a la educación de todos los niños puesto que “altera opciones políticas que, dejadas a su propia dinámica, siguen otros rumbos. En las asignaciones presupuestarias la educación raramente es objeto de la prioridad que requiere la normativa internacional de los derechos humanos”.

La adopción de un enfoque de derechos constituye el primer paso para asegurar el reconocimiento del derecho a la educación como derecho fundamental, perspectiva que a su vez debería traducirse en políticas públicas necesarias para su realización y con las garantías que preserven su más completa exigibilidad, en particular aquellas vinculadas con su tutela judicial. Esto deriva en

una tarea acorde de hermenéutica capaz de determinar en detalle la estructura y el contenido del derecho a la educación.

En suma, proponer el derecho a la educación como derecho fundamental requiere de una tarea de análisis e interpretación que debe apoyarse en un marco teórico, en este caso una teoría filosófico-jurídica. En este caso se toma la Teoría de los Derechos Fundamentales de Robert Alexy (1985) desarrollada posteriormente por diversos juristas europeos y americanos. De acuerdo con este autor (2008: 214), todo derecho fundamental se estructura como un haz de posiciones y normas, vinculadas interpretativamente a una disposición de derecho fundamental. En esta definición es susceptible hallar cuatro elementos básicos que las componen: 1) la disposición de derecho fundamental;¹ 2) la norma de derecho fundamental;² 3) la posición jurídica;³ 4) el grado de importancia.⁴

2.1. La educación en el marco del derecho internacional de los derechos humanos

Actualmente el derecho a la educación forma parte del derecho internacional de los derechos humanos,⁵ el que abarca un sistema complejo de organismos e instrumentos, internacionales y regionales, creados para el establecimiento de:

- Los estándares internacionales y contenidos básicos para la regulación específica de aquellos derechos que deben ser garantizados a todos los seres humanos.
- Las correspondientes obligaciones que dichos derechos generan para los Estados hacia sus habitantes en el ámbito de sus respectivos territorios.

La educación en el derecho internacional de los derechos humanos, como derecho humano fundamental, revela el alcance multifacético de los contenidos que es posible trazar a partir de las distintas funciones del derecho a la educación. Las obligaciones de cumplimiento inmediato comprenden el piso mínimo del derecho a la educación previsto en las cláusulas de los instrumentos internacionales. Constituye ese piso que bajo ningún argumento un Estado puede desatender pues no está sometido a negociación alguna y constituye el mandato jurídico e inmediatamente exigible por el derecho internacional de los derechos humanos (Ruiz, 2012). La idea de un piso de un derecho

¹ Estas disposiciones son enunciados de una Constitución que nominan los derechos fundamentales. Esto es, en la teoría de Alexy, el enunciado normativo contenido en la norma y que constituye por ende, una norma de derecho fundamental (Alexy, 2008: 46). Un tratado, una Constitución de un país contienen enunciados normativos o partes de ellos. Una disposición del derecho a la educación, entre otras por ejemplo, la encontramos en el artículo 13 de Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en adelante PIDESC).

² El concepto de norma de derecho fundamental es un caso especial de concepto de norma. En la teoría de Alexy, son las normas expresadas por los enunciados formulados en los artículos de la ley fundamental. Ello incluye las normas cuyos enunciados están expresados directamente en una Constitución o un instrumento internacional y también aquellas normas adscritas interpretativamente a la disposición correspondiente (Alexy, ob. cit.: 52).

³ Según Alexy, la posición de derecho fundamental refiere a la capacidad o competencia jurídica para modificar una situación jurídica. Ésta constituye el correlato de las normas de esa misma naturaleza. Las posiciones tienen la propiedad de generar relaciones jurídicas entre los individuos así como entre los individuos y el Estado. La posición jurídica implica un presupuesto del reconocimiento constitucional o internacional (es decir respaldado por las normas que constituyen el plexo constitucional de un Estado o el marco protectorio del derecho internacional de los derechos humanos) al sujeto activo (la persona) de una capacidad, un poder jurídico o un contenido vinculado con el derecho en cuestión. La posición jurídica es también el modo de comprender la existencia y validez de un derecho.

⁴ Aquí se hace referencia a la relación de fundamentación que encuentra el derecho subjetivo en cuestión en el sistema constitucional (o con el sistema internacional de protección de los derechos humanos). Es decir, esa relación de fundamentación puede provenir directamente de la Constitución o de su bloque de constitucionalidad (incluyendo aquí los instrumentos internacionales de derechos humanos) de modo (literal) o bien a partir de su adscripción por la vía de interpretación de tales normas constitucionales.

⁵ En materia educativa la progresiva interacción entre el derecho internacional y el derecho interno de cada país se ha manifestado de diversas formas: las declaraciones y los tratados internacionales, también la jurisprudencia y decisiones (recomendaciones, resoluciones, observaciones generales, informes, entre otros) de órganos de control de los sistemas internacionales de protección. Estos pronunciamientos que aún no han sido recogidos en tratados internacionales o en decisiones de organismos estrictamente judiciales, han sido reconocidos como doctrina autorizada o derecho emergente en la materia. De esta forma, quedan incluidas en el derecho internacional de los derechos humanos las normas producto de este conjunto de resoluciones, doctrina y jurisprudencia de los organismos internacionales así como aquellas reglas y principios que pueden derivarse de sus informes que realizan.

alude así al contenido indisponible para el Estado, no restringible e irreductible en tanto abarca un conjunto elemental de bienes e intereses protegidos, de posiciones jurídicas definitivas que conforman el campo semántico de la norma que concibe al derecho en cuestión. Su no respeto conlleva a desvirtuar al derecho y a la pérdida de su carácter deóntico. La más acabada precisión de ese piso está conformada por la alusión a las condiciones mínimas vinculadas con una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable, en los términos previstos por los artículos 13 y 14 del PIDESC, de acuerdo con la interpretación del Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.⁶

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 (Tomashevski, 2004b). 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.
- 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: a) 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); b) 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); c) 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.

⁶ Como se mencionó previamente, uno de los instrumentos internacionales más importantes para la definición de la educación como derecho social (que es analizado en otros artículos de este monográfico) es el *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Éste 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, 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 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

A los derechos humanos corresponden obligaciones estatales. Según Tomashevski (2004a), 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.⁷ Precisamente el cuarto criterio, adaptabilidad, es el que se articula estrechamente con la conceptualización que promueve orientar la educación a favor de atender a la diversidad. Ello supone un principio pedagógico que no implica exclusivamente la inclusión del estudiante a organización de la institución escolar sino la adaptación de la institución a sus necesidades educativas.

2.2. La atención a la diversidad: orígenes conceptuales

El concepto de *atención a la diversidad en educación* presenta un desarrollo relativamente reciente. No podemos hablar de “atención a la diversidad” como tal hasta la década de 1990. En el contexto de masificación de los sistemas escolares europeos, durante el siglo XX, podemos ubicar la conformación de un modelo pedagógico específico, en el año 1959 cuando Bank-Mikkelsen acuñó un término que se constituyó en un punto de inflexión en la atención a los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales (ACNEEs): la normalización. Mikkelsen postulaba que había 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.

En 1978 se habló de ACNEEs como tal, el Informe Warnock (Inglaterra). El principio de normalización (génesis de la actual atención a la diversidad) hablaba básicamente de atender a las necesidades de los 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.

Es fundamental considerar la normalización como uno de los antecedentes más significativos para la actuación educativa ante la diversidad, de todos modos el *paradigma de la normalización* fue desarrollado y generalizado a partir de la década de 1970.

⁷ Según las definiciones que daba la autora puede precisarse que:

1) asequibilidad: 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) accesibilidad/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 una publicación póstuma de esta autora (Tomashevski, 2006) se incorporó una quinta “A”: *affordable* para reforzar el criterio de gratuidad como complemento de asequibilidad y la accesibilidad.

3. Conceptos recientes relativos a la evolución de la educación formal: integración, inclusión, atención a la diversidad

Durante las últimas décadas del siglo XX, el paradigma de la normalización evolucionó hacia los paradigmas de integración, inclusión educativa y atención a la diversidad, que resulta el más generalizado a partir de la primera década del siglo XXI. 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.⁸

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 los procesos de enseñanza y de aprendizaje considerando a todos. La flexibilidad supone posibles cambios en el tiempo de las programaciones y en la selección y secuenciación de contenidos didácticos, la introducción de un carácter optativo en las actividades, la posibilidad del empleo de estrategias y recursos más lúdicos y la evaluación continua que no se limita a premiar el esfuerzo en la consecución de objetivos desde una perspectiva sumativa de la evaluación. Una cuestión clave en el 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.

4. La educación hospitalaria en perspectiva comparada

Una primera demarcación para analizar comparativa la educación hospitalaria está dada por la identificación de cómo diferentes instrumentos internacionales de derecho, en su regulación del derecho a la educación, han establecido bases normativas y acuerdos acerca del ejercicio de este derecho por parte de los estudiantes hospitalizados. Los instrumentos internacionales de derecho más relevantes en el ámbito de la Pedagogía Hospitalaria son los siguientes:

- 1) Declaración de Ginebra o Declaración de los Derechos de los Niños, proclamada por la Unión Internacional del Socorro a los Niños, 1923.
- 2) Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948.
- 3) Declaración de los Derechos del Niño. Destinada al reconocimiento del derecho de los niños al tratamiento, educación y cuidados específicos vinculados a su patología y aprobada por la

⁸ 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. Éste comprende el derecho de todos los alumnos a recibir una educación de calidad, independientemente de sus características y diferencias individuales
- *Individualización*: se toma como punto de partida la premisa de que cada alumno presenta unas características, intereses y motivaciones personales. 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: *la integración de todos y cada uno de los alumnos*
- Del paradigma de la **integración** podríamos tomar como aspectos relevantes: 1) la actitud positiva de la comunidad escolar hacia la integración de todos y cada uno; 2) la eliminación de barreras arquitectónicas; 3) la supresión de barreras psicológicas; 4) la provisión de recursos didácticos, personales y materiales personalizados.

Organización de Naciones Unidas (O.N.U.) en 1959. Se proclaman los diez derechos fundamentales del niño hospitalizado, de sólo obligación moral para los países, sin medidas ejecutivas. En concreto, los principios 4 y 5 se refieren a la necesidad de que el niño hospitalizado reciba los “cuidados adecuados” y los “cuidados especiales” que requiere su particular situación. Estos principios van a ser el germen de las posteriores normativas.

- 4) La XXIX Asamblea Mundial de la Salud. En 1976, se aprueba la “Clasificación Internacional de la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.)”, diferenciándose de este modo entre deficiencia, discapacidad y minusvalía.
- 5) Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, proclamado en 1982 en la Asamblea General de las Naciones Unidas.
- 6) Carta Europea de los Derechos del Niño Hospitalizado (13-5-1986), publicada en el Diario Oficial de las Comunidades Europeas. Elaborada por la asociación NAWCH. Se aprueba por el Parlamento Europeo. En la carta se recoge el derecho del niño a mantener su proceso escolar durante su hospitalización, y más si ésta es prolongada.⁹
- 7) Convención de Derechos del Niño de noviembre de 1989, Asamblea General de las Naciones Unidas reunida en Nueva York. La Convención reconoce la primera declaración oficial, escrita en 1923, sobre los derechos del niño (Verhellen, 2000).
- 8) Conferencia Mundial y Declaración de Educación Para Todos, llevada a cabo en Tailandia en 1990.
- 9) Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y Declaración de Salamanca, de 1994.
- 10) Carta Europea sobre el Derecho a la Atención Educativa de los Niños y Adolescentes Enfermos.¹⁰

A continuación se presenta el análisis descriptivo de la organización histórica y pedagógica de esta modalidad. Se seleccionaron instituciones localizadas en dos ciudades capitales de Estado correspondientes al ámbito Iberoamericano pero que pertenecen a continentes diferentes y tienen realidades políticas y pedagógicas específicas.

4.1. La educación hospitalaria en España y Argentina

4.1.1. El caso de Madrid

El origen de la educación hospitalaria en España se ubica en la década de 1940. La educación formal en España se encuentra descentralizada en las Comunidades Autónomas que son las que administran sus respectivos sistemas educativos, en todos los niveles, modalidades y servicios. La educación obligatoria comprende la Enseñanza Básica: Educación Primaria -1º a 6º, con tres ciclos de dos

⁹ La Carta indica los siguientes derechos infantiles:

- Derecho a no ser hospitalizado si puede recibir el cuidado necesario fuera del hospital
- Derecho a recibir una información adaptada
- Derecho a estar acompañado de sus padres
- Derecho a que la familia reciba información y a que su intimidad no se vea comprometida
- Derecho a no recibir tratamientos médicos inútiles
- Derecho a negarse a ser sujeto de investigación
- Derecho a un trato educado y comprensivo
- Derecho a disponer de un local apto para sus necesidades
- Derecho a disponer de juguetes, libros y medios audiovisuales
- Derecho a ser tratado por personal cualificado
- Derecho a estar protegido jurídicamente
- Derecho a ser hospitalizado junto a otros niños
- Derecho a proseguir su formación escolar
- Derecho a recibir estudios en caso de hospitalización parcial

¹⁰ Aprobada en la asamblea del 20 de mayo de 2000, en Barcelona, por Hospital Organisation of Pedagogues in Europe (H.O.P.E.). Incorpora los siguientes derechos a la anterior declaración: posibilidad de formar grupo con otros niños para normalización de la vida diaria (atención grupal o individual); conexión con los centros de origen para preparar el regreso; empleo de material adaptado y nuevas tecnologías; gran variedad de metodologías y recursos, educación a cargo de personal con formación actualizada; personal educativo perteneciente a equipos multidisciplinares; participación activa de la familia en el proceso educativo.

años respectivamente- y Educación Secundaria Obligatoria -1º a 4º. Por tanto, son estos los niveles cuya atención educativa debe cubrir en todo caso el Aula Hospitalaria, y en este sentido el área se relacionaría con el ámbito de la educación general (Hinojosa et. al., 2007). En el Segundo Ciclo de la Educación Infantil (tres a seis años de edad), si bien hay cobertura completa y plena no está pautada en la legislación vigente la obligatoriedad de este tipo de educación.

En el caso de la Comunidad Autónoma de Madrid, las Aulas Hospitalarias se localizan administrativamente dentro de un grupo denominado *Atención Educativa al Alumnado Enfermo*, conformado por las propias Aulas Hospitalarias (AA.HH.), los Centros Educativo Terapéuticos (C.E.T.) y el Servicio de Apoyo Educativo Domiciliario (S.A.E.D.). En las Instrucciones de la Dirección General de Promoción Educativa se cita, como destinatarios de las Aulas Hospitalarias, a alumnado de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria hospitalizado en Unidades Escolares de Apoyo; si la cantidad de atenciones lo permite, se atenderá incluso al alumnado de etapas no obligatorias (Lizasoán, 2003). Los alumnos con patología psíquica serán atendidos en las Unidades de Hospitalización Breve de Psiquiatría o en los Centros Educativo-Terapéuticos, teniendo estos últimos su propia normativa. En estos casos, el alumnado hospitalizado continuará escolarizado, a todos los efectos, en el Centro Educativo correspondiente. El profesorado debe conocer diariamente el número de ingresos. La prioridad en la atención se hará de la siguiente forma: primero se atenderá a alumnos de Educación Obligatoria (primero hospitalización larga y luego corta), y más tarde a los de Educación No Obligatoria (Lieutenant, 2006).

Si bien el Hospital “Niño Jesús” es el único centro exclusivamente pediátrico en Madrid, hay otros que pueden considerarse grandes hospitales generales con amplio número de camas pediátricas en su interior, como el Doce de Octubre, el Gregorio Marañón, el Ramón y Cajal, el Clínico y La Paz. Sin embargo, existen diversas especialidades médicas en todos aquellos hospitales en que la educación pública tiene campo de acción, como Cardiología, Oncología, Cirugía Infantil, Traumatología, Psiquiatría y Nefrología, entre otras.

En los Hospitales Niño Jesús y Gregorio Marañón, una diferencia fundamental respecto al resto de Aulas es la existencia de atención educativa en el servicio de Psiquiatría, mediante profesores de Educación Secundaria con jornada completa. En el Aula del Hospital Gregorio Marañón, la psiquiatría es similar a la del Hospital Niño Jesús en cuanto que los alumnos acuden juntos a un mismo espacio, que es lo más común en psiquiatría, aunque últimamente se expande la atención a las habitaciones.

El Hospital Gregorio Marañón es el antiguo hospital provincial, que tenía turnos fijos y no estaba subvencionado por el INSALUD. Actualmente, cuenta con Aula de Psiquiatría con dos docentes que atienden a enfermos psíquicos agudos; esta ha sido la primera de este tipo en Madrid, aunque la primera en España fue la de Vall d’Hebron (Barcelona). El Aula de Psiquiatría acoge a alumnos entre doce y dieciocho años y se encuentra en otro edificio. De 10.30 horas a 13.30 horas hay dos turnos con dos profesores; durante los turnos unos chicos acuden a clase y otros a terapia de forma alterna.

En el Hospital Niño Jesús hay mucha población con trastornos de alimentación, lo cual no existe en el Hospital Gregorio Marañón, teniendo este otro hospital trastornos más complicados desde una perspectiva educativa, como psicosis o psicopatías. El espacio destinado a los pacientes psiquiátricos no se encuentra en un edificio aparte, sino en el mismo que el resto de especialidades médicas. En el hospital de día de psiquiatría del Hospital Niño Jesús han trabajado sólo dos maestros, los mismos que fueron nombrados desde el comienzo.

En el Aula del Hospital Niño Jesús, cada profesor está adscrito a una especialidad médica, por lo que el profesor generalista va a tener Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria de una Unidad, sea ésta de Oncología, Pediatría, Cirugía o Traumatología, exceptuando el caso de Psiquiatría. En este punto conviene destacar que, en el Hospital Ramón y Cajal, también se vienen demandando profesores de Educación Secundaria durante un tiempo, aunque sea de modo compartido con otras Aulas, pero no hay recursos económicos para poner en práctica este proyecto.

Este Aula Hospitalaria ubicada en el hospital “Niño Jesús” es la más grande de Madrid y cuenta con once docentes, aunque en la práctica son sólo ocho los que suelen ocuparse de la atención educativa en el hospital, mientras que los tres restantes realizan el servicio en los domicilios de los niños y apoyan en el Aula cuando algún docente se encuentra de baja, no está nombrado o existe

otra situación similar. Sin duda, la cantidad de profesorado de Educación Secundaria (dos) es comparativamente menor que la del de Educación Primaria y S.A.E.D. (nueve). Otras Aulas diferentes a la del Hospital Niño Jesús se centran en tres a catorce años, como consecuencia de la inexistencia del profesor de Educación Secundaria.

En general, cuando el niño padece una hospitalización de quince a veinte días, se solicitan al centro las materias instrumentales (matemáticas y lengua), y algo de ciencias naturales en la Educación Secundaria Obligatoria o conocimiento del medio en Educación Primaria, ya que no suele haber tiempo para más al tener el servicio una duración de cuatro horas. Con los niños en general no hay planteamiento de objetivos terminales, sino de objetivos de corto recorrido. Como la disposición es de Escuela unitaria, se comienza trabajando con los niños más mayores que funcionan de forma más autónoma y más tarde con los pequeños para estar más tiempo con ellos (García Álvarez, 2013).

En Psiquiatría, trabajan los dos profesores de Educación Secundaria por ámbitos y una docente que atiende toda la Educación Primaria y Secundaria hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria, es decir, hasta el final de la antigua Educación General Básica (8º de E.G.B.). La propuesta de que los niños de 3º de Educación Secundaria Obligatoria en adelante asistan al hospital de día en horario de tarde, supone obligar a los alumnos mayores a ir toda la mañana a sus centros e institutos, controlando así que el niño asista. La última clase en sus centros la pierden porque es obligatorio que coman en el hospital, y por la tarde hacen los trabajos de su Escuela.

Al conllevar la atención sanitaria tratamientos infantiles largos, cuando acaban unos niños empiezan otros, de modo que existe gran variabilidad. Hasta 2º de Educación Secundaria Obligatoria hay una media de entre ocho y doce alumnos atendidos simultáneamente. De 3º de Educación Secundaria Obligatoria en adelante, la cantidad de alumnos en hospital de día es de entre doce y catorce. En hospitalización hay entre nueve y doce niños; en este caso, los dos profesores de Educación Secundaria se reparten a los niños y luego los alternan, pero no en hospital de día al constituir una atención más individualizada, orientada a lo que necesita en ese momento el alumno debido a algún daño psicológico.

El horario del Aula comprende de 9.00 horas a 15.00 horas para todos los profesores excepto para los de Educación Secundaria en Psiquiatría que tienen también turnos de tarde cuatro días. Hospital de día funciona cuatro días también. El equipo directivo tiene docencia directa por las mañanas pero no tiene atención a encamados puesto que requiere tiempo para las labores administrativas, que a veces les suponen más tiempo del prescrito.

Los profesores de Educación Secundaria prestan atención en hospital de día de cuatro días entre las 14.30 horas y 16.30 horas Por las mañanas, atienden la sala de hospitalización tres días de 10.30 horas a 13.00 horas, momento en que el niño come obligatoriamente delante de los enfermeros. En cuanto a la docente de Educación Primaria en hospital de día, ésta atiende cuatro días de 9.30 horas a 12.30 horas, puesto que a esta hora es la ducha obligatoria de los niños.

La etapa de Educación Secundaria se imparte desde las Aulas Hospitalarias mediante profesores por ámbitos: (1) socio-lingüístico y (2) científico-tecnológico y en función del número de camas pediátricas existentes en el servicio de Psiquiatría. Así, las denominadas “Aulas de Psiquiatría” tienen dependencia directa de las propias Aulas Hospitalarias del mismo hospital. Los docentes de Educación Secundaria deben permanecer obligatoriamente treinta horas en el centro, por lo que tienen horarios de mañana y tarde, de acuerdo a los niños que tengan (García Álvarez, 2013).

4.1.2. El caso de Buenos Aires

En Argentina el servicio analizado pertenece a la modalidad “Escuelas Hospitalarias y Domiciliares” (Ley 26.206 de Educación Nacional), constituye una de las ocho modalidades en las que se organiza el sistema educativo, diferente de educación especial. El Ministerio Nacional regulaba la educación especial hasta 1994, cuando se concluyó con el proceso de transferencia completa de los servicios nacionales de educación secundaria y terciaria a las provincias y a la Ciudad de Buenos Aires. La intencionalidad del término “Educación Hospitalaria y Domiciliaria” redundaba en que el niño es asistido primero en el hospital y luego en el domicilio.

Educación Hospitalaria, así como la Educación en Contextos de Privación de la Libertad (desarrollada en el contexto carcelario), son modalidades transversales a todos los niveles educativos, constituyendo un avance su salida de la Educación Especial. En el caso que nos ocupa, el de la Ciudad de Buenos Aires, vale destacar que la ausencia de legislación educativa jurisdiccional afecta al desarrollo de la educación hospitalaria que le compete. Por ende, las normas de menor jerarquía como el Estatuto Docente, constituyen las herramientas normativas para comprender la organización de este servicio. El Estatuto del Docente elaborado por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires expone en uno de sus capítulos las Escuelas pertenecientes al área de la Educación Especial, de tres tipos: Escuelas Domiciliarias y Hospitalarias; Escuelas de Recuperación, Centros Educativos para Niños con Trastornos Emocionales Severos (CENTES) y Escuelas de Discapacitados.

En la actualidad, existen tres Hospitales en Ciudad Autónoma de Buenos Aires que cuentan con servicio de escuela hospitalaria. En el Hospital de Niños Dr. Ricardo Gutiérrez se ubica la “Escuela Hospitalaria número 1”, en el Hospital de Pediatría S.A.M.I.C. Prof. Dr. Juan P. Garrahan se encuentra la “Escuela Hospitalaria número 2” y en el Hospital General de Niños Pedro de Elizalde (ex Casa Cuna) se localiza la “Escuela Hospitalaria número 3”. Por lo tanto, son tres las Escuelas Hospitalarias que existen en Buenos Aires, en tres hospitales pediátricos de la ciudad con cierta solera histórica, uno de ellos -el Hospital Garrahan, de construcción más reciente- de alta complejidad (Gallardo y Tayara, 2009).

Las Escuelas Hospitalarias prestan servicios educativos en numerosas especialidades médicas, entre las que destacaremos Cardiología, Neumología, Nefrología, Oncología, Quemados, Transplantes, Terapia Intensiva, Centro Quirúrgico, Nutrición y Diabetes, Neonatología, entre otras. La rotación de docentes por las diversas especialidades médicas es opcional, pero recomendada y facilitada por la Directora de cada Escuela. Por lo tanto, los maestros suelen cambiar de servicio cada año, dentro del mismo hospital, y consideran beneficiosa esta práctica ya que ayuda al conocimiento de la globalidad de la escuela. Además es una buena forma de evaluar los servicios que más se aproximan a las motivaciones personales de cada docente.

En la escuela que se halla localizada en el Hospital de Pediatría Juan P. Garrahan (que una institución sanitaria de alta complejidad) se atiende a pacientes con mayor gravedad patológica que los de un hospital pediátrico ordinario. Además, se trata de un centro de segunda hospitalización, donde se reciben niños enfermos que no pudieron ser ayudados desde sus respectivos hospitales (Gallardo y Tayara, 2009). La Escuela ubicada en este Hospital de Pediatría cuenta aproximadamente con sesenta docentes, habiendo comenzado con quince de ellos a trabajar desde su creación. La Escuela de este hospital fue pionera en la generación de talleres de trabajo, gracias a una mayor articulación entre salud y educación. Recibe gran número de personas del interior de la Argentina en sus hospitalizaciones, así como de países cercanos entre los que principalmente se encuentran Paraguay, Bolivia, Perú y Uruguay. El trabajo interdisciplinario ha condicionado a lo largo de su evolución las acciones desarrolladas. Este hospital cuenta con los CIM y está organizado por tiras y por colores, según las patologías. La Escuela N° 2 cuenta con maestros de jardín (Educación Infantil), de grado (Educación Primaria), así como con maestros curriculares (especialistas) de Educación Musical, Educación Plástica, Tecnología, Educación Especial y Educación Física. Todos ellos tienen la posibilidad de calificar a los alumnos, cuando llega el momento de hacerlo. También hay plazas de Estimulación Temprana.

Los maestros de grado imparten las enseñanzas de 1° a 7° grado de Educación Primaria; como hay niños de muchas provincias argentinas diferentes, hay gran divergencia de conocimientos previos. En Ciudad de Buenos Aires, la Educación Primaria se divide en dos ciclos: el Primer Ciclo comprende los cursos 1° a 3° y el Segundo Ciclo los de 4° a 7°. Existen maestros de todas las especialidades tanto para la oferta de atención en las distintas disciplinas escolares como para talleres. La jornada está dividida con un recreo en el medio. Los talleres escolares tienen lugar por la mañana con profesorado dependiente de la Escuela, mientras que la atención puramente escolar tiene lugar a la tarde. Los talleres¹¹ tienen lugar de 8.00-9.00 horas a 12.00-12.15 horas. En cambio, la atención curricular se produce de 13.00 horas a 16.15 horas para jardín de infantes y de 13.00 horas a 17.15 horas para los grados. Una

¹¹ De acuerdo con los documentos institucionales de la Escuela Hospitalaria número 2, los talleres son Lineamientos pedagógicos que integran el arte en la educación, promoviéndose la creatividad y la metodología del encuentro entre la educación y el juego.

idea fundamental para la elaboración del horario lectivo es la no coincidencia de las clases con las pruebas médicas, que se realizan por la mañana. La atención para Prevención en Cirugía es cuatro días de 13.45 horas a 16.00 horas (Proyecto de Escuela Hospitalaria n° 2) (García Álvarez, 2013).

La docencia cuenta también con un servicio de Enseñanza Media (Educación Secundaria), que se encontraba en proyecto piloto¹² y con dependencia directa de la Dirección de Educación Especial en 2009 y no de la conducción de las Escuelas Hospitalarias¹³. Sin embargo, se consideraba que pertenecían a la Escuela Hospitalaria por constituir servicios educativos que se realizan en el hospital. Es fundamental destacar la idea de que los proyectos piloto de Educación Secundaria se han instalado simultáneamente en todas las Escuelas Hospitalarias. Se debe tener en cuenta que la educación media en Argentina es obligatoria desde 2006.

El programa de Educación Media o Secundaria cuenta con precedentes en la Escuela N° 2. Sin embargo, la Administración no permitió el desarrollo de tales iniciativas, comenzando después un proyecto propio en relación con este ámbito sin la consulta ni el acuerdo con las Direcciones de las diversas Escuelas Hospitalarias, que además deben responder ante las actuaciones de Educación Secundaria puesto que están representando a la parte educativa en el hospital (García Álvarez, 2013). El servicio educativo de nivel medio o secundario domiciliario-hospitalario es uno de los tres proyectos inclusivos de nivel medio que dependen directamente de la Dirección de Educación Especial. Tiene su origen en el año 2005, incorporándose la parte hospitalaria al proyecto original a comienzos de 2008. Este servicio atiende a los chicos que están en su domicilio por un periodo de más de treinta días en la Ciudad de Buenos Aires para Escuelas públicas de nivel medio, y está atendido por profesores también de nivel medio. Estos profesores reciben un registro con los chicos de nivel de Educación Secundaria, facilitada por la Escuela Hospitalaria. En el año 2008, cuando el proyecto se creó, se trataba de un curso sólo para chicos de Ciudad de Buenos Aires, criterio que a posteriori se ha modificado. Existen aproximadamente diez profesores de educación media que la Escuela Hospitalaria N° 2 comparte con las otras dos Escuelas Hospitalarias de Buenos Aires (Proyectos de las Escuelas Hospitalarias n° 1, n° 3). Estos docentes tienen poco grado de estabilidad, e imparten clases dos días a la semana en cada hospital. Al resultar complicado lograr profesores especialistas para las diferentes materias, se buscan profesores que impartan bloques de asignaturas relacionados.

5. Algunas conclusiones

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 han de 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 en educación, con lo que se ha conformado un patrón ideológico y político internacional similar. 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 (Tomashevski, 2004a). 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 (García Álvarez y Ruiz, 2014).

¹² En 2009, las áreas que se abordan son: Lengua y Literatura, Ciencias Exactas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Contable y Artística.

¹³ Este servicio de enseñanza secundaria pasó a depender en 2010-2011 de las dos Escuelas Domiciliarias existentes en la Ciudad (la escuela número 1 y la número 2), formando parte del mismo 20 profesionales por cada Escuela: 17 profesores de Educación Secundaria, 2 asesores psicopedagógicos y 1 coordinador psicopedagógico. Para el ejercicio 2012, se solicitaron 10 nuevos cargos de profesores de Educación Secundaria para cada una de las dos Escuelas Domiciliarias.

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. De todas formas esos instrumentos internacionales tienen escasa fuerza efectiva 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. 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 (García Álvarez y Ruiz, 2014).

En el caso del estudio comparativo internacional aquí analizado, la evidencia indica que la educación hospitalaria constituye una de las acciones en materia de promoción del derecho a la educación, concebido como un derecho fundamental más alentador y que puede subvertir incluso los parámetros tradicionales que organizan la educación escolar tradicional (Shields et al, 1998). Su ubicación en otra institución mayor (el hospital) da cuenta del establecimiento de lazos y vinculaciones entre docentes y médicos que redundan en beneficio del estudiante hospitalizado (en ambos casos estudiados). Las variaciones nominativas (“escuela”, “aula”) y organizativas de esta modalidad educativa, no alteran los resultados pedagógicos que pueden identificarse en los dos casos. Tal como se sostuvo previamente, el logro de la atención a la diversidad supone el reconocimiento del marco ecológico de los niños y de los diversos sistemas que lo componen, los que repercuten en sus aprendizajes. La educación hospitalaria presenta claves pedagógicas que promueven el aprendizaje escolar, repercuten positivamente en el tratamiento del estudiante que se encuentra internado y garantizan el ejercicio del derecho a la educación.

REFERENCIAS

- Abramovich, V. (2004). Una aproximación al Enfoque de Derechos en las Estrategias y Políticas de Desarrollo de América Latina. Documento preparado para Derechos y Desarrollo en América Latina: Una reunión de trabajo. Santiago, Chile. Disponible en línea en: http://www.dhl.hegoa.ehu.es/ficheros/0000/0057enfoque_de_dchos_en_estrategias_y_politicas_desarrollo_Am_Lat.pdf [consultado en mayo 2014].
- Alexy, R. (1985). *Theorie der Grundrechte*. Baden-Baden: Nomos.
- (2008). *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. [Primera edición en castellano (1993): *Teoría de los derechos fundamentales*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales].
- Clérico, M. L., Schujman, G. & Carnovale, V. (2005). *Derechos humanos y ciudadanía*. Buenos Aires: Aique.
- Gallardo, M. T. & Tayara, G. (2009). *Pedagogía Hospitalaria. Manual del curso sobre Pedagogía Hospitalaria de la Fundación Garrahan*. Buenos Aires: Fundación Garrahan.
- García Álvarez, A. (2013). La educación secundaria en la modalidad de la educación hospitalaria: España y Argentina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 4(4), 104-114. Disponible en línea: <http://www.saece.org.ar/relec/revistas/4/art1.pdf> [consultado en junio 2014].
- García Álvarez, A. y Ruiz, G. (2014). El Derecho a la Educación y la Educación para la Diversidad: el caso de las escuelas y aulas hospitalarias en Europa. *JOSPOE*, 2, 72-92.
- Hinojosa, M. J., Martínez, M. A. & Merino, S. (2007). La atención al niño enfermo en Madrid: desde 1950 hasta nuestros días. En Casanova, M. A. (Dir.), *Atención educativa al alumno enfermo en la Comunidad de Madrid* (39-86). Madrid: Consejería de Educación.
- Lieutenant, C. (2006). La evolución de las escuelas hospitalarias: un camino por recorrer. Ponencia presentada en la *VIII Jornada Nacional e Internacional de Pedagogía Hospitalaria*, celebrada en Santiago de Chile, 22-23 de agosto.
- Lizasoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo: perspectivas de la pedagogía hospitalaria*. Pamplona: Ediciones Eunete.
- (2003). La pedagogía hospitalaria en una sociedad en cambio. En Ochoa, B. & Lizasoáin, O. (Eds.), *Intervención psicopedagógica en el desajuste del niño enfermo crónico hospitalizado* (19-38). Pamplona: EUNSA.
- Lizasoáin, O., Ochoa, B. & Sobrino, A. (1999). Un estudio acerca de los pacientes destinatarios de la Pedagogía Hospitalaria en Europa. *Acta Pediátrica Española*, 57 (7), 364-376.
- Naciones Unidas [NU] (1989). *Convención de los Derechos del Niño*. Naciones Unidas. Disponible en línea en: www.un.org/es/documentos [consultado en noviembre 2013].
- Pautassi, L. (2010). *Perspectivas de derechos, políticas públicas e inclusión social. Debates actuales en la Argentina*. Buenos Aires: Biblos.
- Ruiz, G. (2012). *Estructura académica argentina. Un análisis desde la perspectiva del derecho a la educación*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Shields, L. & Nixon, J. (1998). I want my Mummy. Changes in the care of children in hospital. *Collegian*, 5 (2), 16-19.
- Tomashevski, K. (2003). *Contenido y vigencia del derecho a la educación*. San José, C.R.: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- (2004a). *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon Oxfam.
- (2004b). *Manual on rights-based education: global human rights requirements made simple*. Bangkok: UNESCO.
- (2006). *The State of the Right to Education Worldwide: Free or Fee. 2006 Global Report*. Copenhagen.
- Verhellen, E. (2000). *Convention on the rights of the child: background, motivation, strategies, main themes*. Leuven: Garant. 3ª ed.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y rupturas*. Madrid: Morata.

SOBRE LOS AUTORES

Antonio García Álvarez: Es miembro de investigación en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Tuvo vinculación FPU con la Universidad Autónoma de Madrid, a través del área de Didáctica y Organización Escolar. Su formación comprende un Doctorado en Educación con Mención Internacional (UAM, 2012), un Master en Calidad y Mejora de la Educación (UAM, 2008) y otros en diversas instituciones. Durante su trayectoria pre y postdoctoral ha realizado investigación de largo periodo en Australia, Sudáfrica, Argentina, Suecia y Alemania. Trabaja en investigación ligada a la Educación Especial y Educación Comparada. Algunos temas clave son: Derecho a Educación y Derechos Humanos, Perspectivas Internacionales y Comparadas, Atención a la Diversidad, Escuelas Hospitalarias y Minorías en Riesgo Social, Educación Musical.

Guillermo Ruiz: Es Profesor Titular Regular de Teoría de la Educación y Políticas Educativas en la Universidad de Buenos Aires (UBA), así como investigador en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Doctor en Educación (UBA, 2007), Master en Educación (UCLA, 2000). Fue Fulbright Scholar en la Universidad de California. Su trabajo examina las reformas educativas con intereses de investigación específicos en transferencia de políticas y educación; discursos globales en educación; el Derecho a Educación; el papel del Estado ante la desigualdad social y educativa y sus desafíos.