

ENTREVISTA ELÁDIO SEBASTIAN HEREDERO

Geovana Mendonça Lunardi Mendes^(*)
Fabiany de Cássia Tavares Silva^(**)

ENTREVISTA ELÁDIO SEBASTIAN HEREDERO – Professor Doutor da Universidad de Alcalá (Alcalá de Henares-Espanha) e Professor Convidado do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

QUESTÕES

1. Considerando que a experiência de inclusão escolar de alunos com deficiência já é bastante antiga na Espanha, como você avalia os avanços e retrocessos desse processo?

Pienso que se han hecho grandes avances en España desde los años 80 en los que progresivamente aparecía la atención a los alumnos con necesidades educativas y la salida de estos de las Escuelas Especiales para la educación en escuelas regulares, algo que se consolidó en 1990 con la promulgación de la LOGSE y todo su desarrollo posterior con el que paulatinamente se fue pasando del concepto de integración escolar al de escuela inclusiva.

Continuamos siendo, en España, referente de inclusión escolar y de prácticas inclusivas, aunque los diferentes gobiernos de diferentes cuños políticos se han encargado de trasladar su modelo de política también a la educación con lo que ello supone de avances y/o retrocesos. Con la puesta en marcha de tendencias neoliberales y descrédito de lo público, que no deja exenta a la educación, esta atención hacia la escuela inclusiva, sin dejar de existir, no se la valora ni se la dota de recursos; hacer inclusión es caro, exige recursos humanos y materiales, formación y capacitación y, sobre todo, directrices claras.

Para los lectores conviene aclarar que el panorama en España es muy diverso con medidas y acciones totalmente opuestas según cada una de las 17 Comunidades Autónomas (Estados) de la que estemos hablando.

Los avances más importantes son el traslado del modelo de deficiencia al de necesidades educativas; unos equipos u orientadores vinculados a centros educativos que hacen evaluaciones socio-pedagógicas de los alumnos y dictámenes de escolarización con indicaciones precisas para su atención en sala de aula y su adaptación curricular; la inclusión real de los alumnos en la

^(*) Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. E-mail: geolunardi@gmail.com.

^(**) Professora Associada do Programa de Pós-graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Bolsista Produtividade em Pesquisa CNPq. E-mail: fabiany.tavares@ufms.br.

escuelas con un mismo currículo (adaptado en partes) para los que lo necesitan; la dotación en todas las escuelas de un (o más) profesor de apoyo a estos alumnos y, según necesidades, de un logopeda; la visión general de la escuela y familias de que la inclusión es lo normal y, además, la incorporación de nuevas formas de trabajar y de enseñar y aprender que (muchas) escuelas hacen.

A pesar de ello creo que todavía quedan algunos retos importantes por solventar entre los más importantes destacaría tres: el de atender de forma adecuada e inclusiva a todos los alumnos en el segundo tramo de la educación obligatoria (Secundaria de los 12 a los 16 años); el de pensar en un currículo comprensivo y por competencias con metodologías activas que permita a todos los alumnos aprender y, en tercer lugar, el acceso y permanencia en la docencia vinculado al progreso de los alumnos, que es algo diferente a puntuar por encima de la media en las evaluaciones de diagnóstico y tiene más a ver con obtener año tras año mejores resultados que los anteriores.

2. A Europa hoje vivencia diferentes problemas como o avanço do fascismo, a questão da migração, e tais problemas trazem desafios específicos para a escola. Quais são os maiores desafios do contexto escolar espanhol, neste momento, no que diz respeito a essas tensões contemporâneas?

Realmente estamos viviendo unos momentos difíciles en ese sentido y si me permiten dividiré la pregunta para su respuesta en dos partes.

El incipiente avance de políticas neoliberales y más conservadoras, que en algún caso llegan al extremo del abanico por la derecha, parece que es un ciclo que nos toca vivir. Es sabido que este tipo de políticas no aceptan bien las diferencias (inmigrantes o alumnos con dificultades en el aprender) y por tanto los procesos de inclusión escolar pueden verse fácilmente afectados. La escuela pública no va a desaparecer pero hay riesgo evidente de que pueda convertirse en gueto y sean estos los lugares para ellos por exclusión de otros. Hace poco vivimos en España con sorpresa la autorización, en una determinada Comunidad Autónoma regida por este tipo de políticos, la autorización para crear centros educativos sólo para niños y sólo para niñas o el incremento de ayudas para hacer conciertos (convenio público-privado en educación) en centros educativos particulares que favorecen la segregación.

Creo que el desafío que en estos momentos existe, en todos los países que pasan por esa fase, sería hacer políticas de estado con leyes que realmente superasen esas posibilidades y se centrasen en la educación como patrimonio para el pueblo y para el futuro con priorización de una escuela pública de calidad fuera de cualquier sismo producido por alternancias políticas.

La segunda parte de la pregunta se refiere a la entrada de la inmigración. En España será este el segundo periodo, ya tuvimos uno muy importante en el periodo 1994-2006. La entrada de

inmigrantes yo la veo como algo positivo, concretamente en España (entre otras muchas cosas) nos trajeron tres muy importantes, que me permito trasladar a la educación: la primera fue su contribución a la mejora y crecimiento económico de nuestro país con su aportación significativa de mano de obra y de dinero en poder del estado que permitió nuevas construcciones escolares, mejora en los recursos humanos y materiales e incluso mejoras profesionales y aumentos salariales para los docentes; la segunda se refiere al incremento de la población española que estaba envejeciéndose a marchas forzadas y supuso un poco de aire fresco en calles y escuelas, algunas de ellas con peligro de cierre y consecuentemente menos profesorado y, en tercer lugar, el aprendizaje que eso supuso dentro de las escuelas que antes se limitaban a ver a los alumnos con necesidades educativas como los que necesitaban ayuda y de repente aparecieron en sus salas marroquíes, rumanos, chinos, ecuatorianos y otras muchas nacionalidades, con sus lenguas, culturas, religiones, características sociales y familiares. Eso fue una revolución donde realmente, a partir de esa interculturalidad, los alumnos con deficiencia eran el problema menor ante una diversidad en la que no se entendían en la misma lengua o tenían culturas tan diferentes. El crecimiento en términos de inclusión escolar fue inmenso y su comprensión por los docentes, con mucho esfuerzo, fue ampliamente aceptada. Los trabajos desarrollados en este sentido con grupos cooperativos y trabajo por proyectos en muchas escuelas y el desarrollo de acciones colaborativas entre profesores con redes donde poner a disposición sus trabajos y propuestas ayudó mucho en su implementación.

Intentando establecer una relación entre ambas cosas muchos de estos logros justamente ocurrieron con políticas socialistas en sus gobiernos.

3. Como você vê os desafios da inclusão escolar e do currículo hoje na Europa?

No lo veo como desafío sino como camino o proceso. La inclusión real y efectiva nunca está totalmente concluida por tanto siempre hay algo más por hacer.

Pienso que sí que tenemos por delante un gran debate sobre algunas cuestiones que afectan al currículo y a la inclusión.

En primer lugar me referiré a las evaluaciones diagnósticas, tan en boga actualmente, no sólo estoy hablando de PISA sino de todas las que los diferentes países hacen para conocer el estado de su sistema educativo. Dejaré claro que son una forma que los gobiernos tienen de autojustificarse ante la sociedad: si se dan bien es por su causa y si tienen malos resultados es por la coyuntura internacional de crisis. Pero, lo que realmente interesa es su trasfondo, a priori son algo bueno pues permiten comparar a partir de una media, igual para todos, como cada uno está (escuelas, salas y alumnos) en un momento concreto, es como una fotografía. Lo que no está claro es su uso, si una

evaluación es ver el estado de un proceso para intervenir sobre él y mejorarlo ¿por qué hay centros educativos, grupos o alumnos que sistemáticamente obtienen resultados por debajo de la media? ¿Será que no avanzan? O ¿será que su avance no es medido porque solo se mide si llegan a la media o no?. Otra cuestión es la relativa a lo que se hace con esa evaluación ¿sirve para clasificar centros, aulas o alumnos? O ¿sirve para tomar decisiones y proponer cambios y propuestas que ayuden a mejorar? Las evaluaciones en muchos casos son una trampa pues se convierten en el currículo que hay que saber (superar).

En segundo lugar me referiré al propio currículo, pues creo que todos estamos de acuerdo en dos cosas: que el actual modelo está caduco y que los alumnos desarrollan procesos de autoaprendizaje muy elevados fuera de la escuela centrados en sus intereses. Mucho se habla hoy en día de competencias, tecnologías, metodologías activas, etc. pero la realidad es que seguimos igual que en el siglo pasado. Se está ensayando con grupos multinivel, con aprendizaje autónomo, con trabajo con proyectos, con diseño por los alumnos del propio currículo y otras muchas cosas que sería imposible describir aquí, todas ellas con un éxito mucho más que demostrado, incluso en ambientes inclusivos con alumnos diversos con necesidades educativas especiales. ¿Somos capaces de arriesgar? O ¿los modelos tradicionales de impartir del currículo son más cómodos para nosotros docentes?

En tercer lugar me voy a referir a una cuestión que me tiene muy preocupado y que habla del currículo prescriptivo o legal, el currículo programado y el currículo dado. A modo de figura nos podemos imaginar tres círculos concéntricos, donde lo dado es el menor de ellos. Bien pues mi preocupación nace del hecho constatado de que en más casos de los que nos imaginamos tenemos un currículo prescrito dado por un referente curricular a nivel nacional por el MEC que se concreta en cada escuela, según su modo de entender, en un programa que incluye cultura e ideologías; pero que en realidad se concreta en lo que viene en un libro de texto que, en muchas ocasiones, no hemos analizado y que nos tragamos como algo bueno y que, por supuesto, está lejos de lo prescriptivo y mucho más de lo programado, pues en algunos casos tiene ideología subyacente con la que no concordamos y, sin embargo, lo aceptamos como nuestro. Es un grave problema no derivado del propio libro de texto, sino del uso que de él hacemos sin una lectura crítica o sin ver en él el recurso de apoyo que nos brinda y sin la necesidad de aceptar todo lo que en él se vierte ni todas sus lecciones. Ese no es el currículo, es solo un conjunto de lecciones organizadas arbitrariamente por un experto, según su punto de vista. El verdadero currículo es el programado según las características y condiciones de mi escuela y mi grupo de alumnos cada año escolar.

4. *Quais os enfoques, processos e/ou estratégias de avaliação diante do currículo adaptado, modificado ou diferenciado na perspectiva da inclusão escolar?*

La evaluación de los alumnos y alumnas que siguen un proceso diferenciado debe ser diferenciada igualmente. ¿Cómo hacemos esto? pues a través de los indicadores de evaluación que aparecen en su propia adaptación curricular. Si los alumnos de 4º año están estudiando Brasil y sus estados, debo de garantizar que cuando se dé esa lección en su grupo todos los alumnos la estudien (aunque no sepan leer porque sus competencias personales ligadas a alguna deficiencia no se lo permitan todavía), para ello pueden hacerlo con mapas, dibujos, oralmente, maquetas, representaciones, etc. evidentemente no llegaremos a dar todos los contenidos (por ejemplo reconocer todos los estados) y si nos centraremos en que aprenda los más próximos a él o a sus necesidades (por ejemplo en este caso el estado de Rio de Janeiro frente al resto, localización en Brasil, forma, colocación en su lugar, mayor o menor que otros, etc.). Esos alumnos con necesidades educativas cuando llegue el momento de la evaluación tan solo responderán por aquello que aprendieron y de la misma forma que lo aprendieron. Eso implica que no puede haber un modelo único de prueba o de evaluación, sirven observaciones, análisis de producciones, verbalizaciones y cuantas nos podamos imaginar para demostrar sus aprendizajes. Todo menos que cuando estamos explicando un tema o haciendo ejercicios o evaluando estos alumnos estén haciendo otra cosa.

Evidentemente surge la pregunta, si ese alumno se da bien en responder sólo a una parte de lo que sería dado para todos los alumnos (reconocer un estado frente a todos, del grupo general) debe tener una calificación de aprobado, la respuesta es sí; pero con la aclaración de que este aprobado está referenciado a su nivel de adaptación curricular con una explicación a las familias. Eso nos permite que el alumno transite por todos los años escolares y tenga contacto con casi todos los contenidos de los programas y pueda aprender cosas nuevas y motivarse, al mismo tiempo que se desarrollan en él otras competencias más básicas en momentos específicos, frente a propuestas como la repetición de año o currículos muy alejados del que está escolarizado el alumno.

Y por último llega la pregunta sobre como acaban la escuela estos alumnos (*terminalidade*), ¿qué hacer con este alumno cuando acaba el último año de su escolarización obligatoria? Estoy plenamente convencido de que hay que facilitar que un alumno con necesidades educativas especiales transite por todos los años de la educación obligatoria como una forma de ampliación de conocimientos, de socialización y de mejora de la autoestima; pero así mismo estoy convencido de que muchos de estos alumnos no están preparados para cursar una Enseñanza Media y por supuesto que tampoco la superior, no existe adaptación curricular muy significativa para esos casos.

La respuesta está en ofrecer al alumno un informe que indique qué competencias ha alcanzado ese alumno y en qué condiciones, para de esta manera hacer posible que éste consiga entrar en algún tipo de formación profesional adaptada, talleres pre-profesionales o ocupacionales o simplemente programas de transición a la vida adulta; pero que de ninguna forma garanticen un certificado o diploma igual al resto que lo habilite para cursar algo para lo que no está preparado (enseñanza media) ya que sus aprendizajes fueron realizados en todos los casos con adaptaciones curriculares significativas que eliminaron partes muy importantes del currículo.

5. Entre a inclusão escolar e o currículo praticado, como se desenham a formação prática e teórica dos professores na Espanha?

La formación de los profesores en España, al igual que en Brasil, es diferente para los profesores de los años iniciales (en España Primaria hasta los 12 años) que para los años finales (en España: Secundaria 12a-16a, Bachillerato 16a-18a y Formación Profesional 16a-21a).

Los profesores de enseñanza básica son generalistas y su formación les permite impartir todas las disciplinas, en su formación a nivel de Grado Universitario de 4 años de duración, se incluyen disciplinas que tienen que ver con currículo, necesidades educativas, metodologías y didácticas y atención educativa inclusiva. Una vez en acción cada centro educativo tiene su plan de atención a la diversidad que incluye formación en centros de trabajo y formación continuada ofrecida por las administraciones educativas. El aprendizaje dentro de los centros educativos y el trabajo colaborativo, guiados por el equipo de orientación de la escuela, ayuda en el desarrollo de sus competencias profesionales para la inclusión educativa.

Los profesores de enseñanza secundaria se forman con un Grado, de 4, 5 o 6 años de duración, en su especialidad sin ninguna diferencia para los futuros docentes o para profesionales de otras ramas. Aquellos que quieran dedicarse a la docencia, tras la graduación, deben hacer un Máster (parecido a un mestrado) de un año de duración en el que se incluyen disciplinas relativas a atención a la diversidad, organización escolar o currículo con un nivel básico. Los que se dediquen a la docencia una vez incorporados a sus centros educativos tienen las mismas condiciones que los profesores de primaria que acabamos de describir, pero las evidencias demuestran que su formación disciplinar y especializada no les permite ver la diversidad con la misma fuerza que los otros profesores y ahí es, como ya he indicado, donde todavía tenemos un desafío por superar.

Los esfuerzos por formar y actualizar a los profesores en materia de inclusión escolar, durante muchos años, ha sido una de las prioridades de las administraciones educativas ofreciendo actividades diversas a pequeña y gran escala, en centros educativos y en universidades, en cursos y en grupos de trabajo; pero todavía estamos en construcción de una escuela realmente inclusiva.

6. *Das experiências vividas no processo de inclusão escolar no contexto Espanhol, que lições aprendidas podem ajudar a pensar os desafios do contexto latino americano e brasileiro?*

Una de las cosas sobre las que deberíamos reflexionar aquí en Brasil es sobre el principio de inclusión: es la escuela la que se adapta al alumno y no el alumno a la escuela. Eso tiene muchas implicaciones la primera de ellas es sobre el diagnóstico frente a las necesidades que este alumno presenta para aprender; la segunda sobre la escasa preparación del profesorado como disculpa; otra tiene que ver con el equipo docente y el trabajo coordinado y colaborativo de todos los profesores; también haremos referencia al currículo que tengo que impartir frente a la imposición de las evaluaciones diagnósticas; pensemos también sobre la inclusión de las familias en las escuelas; no podemos dejar de referirnos al proyecto de escuela y la gestión de la misma; hay un aspecto que resulta muy significativo sobre las adaptaciones curriculares y la trayectoria de los alumnos a lo largo de su escolarización; por supuesto que tenemos que aprender a evaluar y a pensar en la “terminalidade” de esos alumnos sin miedo. En fin son tantas cosas que no tendría fin, pero no piensen que esto es sólo para el contexto que describen, es para todas las escuelas del mundo porque siempre hay que estar construyéndolas o reconstruyéndolas.

7. *Como suas pesquisas se posicionam nos campos acadêmicos do currículo e da educação especial. Como esse posicionamento se evidencia nos resultados delas e quais suas contribuições para o avanço desses campos?*

Mis investigaciones son apenas una reflexión sobre la práctica, me permito tomar aspectos de lo que realmente ocurre dentro de las instituciones educativas o sistemas educativos y los analizo. Creo que mi contribución no está tanto en el avance teórico y más en el campo de la aplicación.

Saco a la luz algunas situaciones, de nuestro cotidiano, para demostrar que existen, que se dan, que es evidente la inclusión educativa. Pienso que lo que hago es sólo quitar la venda que cubre algunas cosas que forman parte de lo que naturalmente ocurre en escuelas y sistemas de nuestros contextos.

Los verdaderos protagonistas son los profesores y profesoras que cada día trabajan en sus aulas y que ponen en práctica esas cosas que escribo que a su vez nacieron de las que hicieron otros profesores y profesoras y así se van haciendo escuelas inclusivas. Acredito en la educación como el único modo de acabar con las desigualdades y hacer un mundo mejor. Acredito que todos pueden aprender independientemente de sus condiciones de partida. Acredito que los docentes de ayer, de hoy y de mañana son los verdaderos protagonistas de cambio.