



1.5. Conclusiones

Los resultados nos muestran la necesidad de seguir trabajando en un enfoque inclusivo en los centros educativos. Para ello, detectar las necesidades nos servirá de primer paso para generar una cultura inclusiva en nuestras instituciones.

Por un lado, hemos detectado las necesidades relacionadas con la figura del profesional de la educación respecto a las carencias en la información, la concienciación, la sensibilización, la formación y la metodología para la actuación en contextos inclusivos que se confirman con investigaciones anteriores y la necesidad de preparar a los profesionales para trabajar en las aulas inclusivas en la línea de autores como

Por otro, destacamos la necesidad de las carencias en el desarrollo de prácticas inclusiva y cultura de colaboración en las Instituciones Educativas

2. LA INCLUSIÓN DE LOS ADOLESCENTES CON TRASTORNO MENTAL GRAVE EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Paco Crespo Molero

UNED. Escuela Internacional de Doctorado. Director del CET. España

2.1. Alumnado con Trastorno Mental Grave

El alumnado con Trastorno Mental Grave es, posiblemente, uno de los grupos poblaciones que mayor vulnerabilidad presenta en su trayectoria educativa. El Trastorno Mental Grave en la adolescencia resulta especialmente comprometido, ya que la persona está elaborando y construyendo un proceso vital en el que sus logros académicos tendrán un peso fundamental. Por este motivo, cuando el Trastorno Mental Grave se manifiesta en la adolescencia la repercusión en el desarrollo educativo del alumno y la alumna adquiere una connotación especial, ya que sus consecuencias negativas afectarán a su vida futura.

Uno de los riesgos potenciales, y procesuales, a los que se enfrenta el alumnado con Trastorno Mental Grave se da en la interacción de la enfermedad con el modelo de enseñanza-aprendizaje que el profesorado mayoritariamente utiliza en las aulas. Será en la *praxis* educativa donde se hará evidente que el sistema educativo no se adapta al alumnado con Trastorno Mental Grave. Del choque que se produce entre la necesidad educativa del alumno/a y la atención que recibe del profesorado encontraremos un conflicto latente. Nos parece importante reseñar que la sintomatología que se deriva del Trastorno Mental Grave afecta directamente a elementos tan básicos para la estabilidad de la persona como son los aspectos emocionales, cognitivos y sociales. Esto impacta directamente en algunas de las capacidades que resultan imperiosamente necesarias para estar y permanecer en el modelo de escuela que predomina en nuestros colegios e institutos. Estamos hablando de la atención, concentración, cognición, capacidad de espera, respeto normativo y autoridad del adulto, entre otras. Todo ello insertado en un marco estructural rígido, poco permeable y con escasa capacidad de adaptabilidad a la realidad del aula. La escuela atiende desde el grupo-aula y no desde el individuo, por lo que su objeto de trabajo se centra en el subgrupo que forma la base normativa y mayoritaria de la clase, será ahí donde centre su atención y su intención.

Pero no es el único conflicto que en el análisis del alumnado con Trastorno Mental Grave podamos encontrar. En esa carente atención educativa que en muchas ocasiones este alumnado recibe observamos como en la interacción entre la sintomatología que presenta el alumno/a y las experiencias negativas que termina acumulando en su paso por la escuela se produce lo que podríamos definir como una «espiral descendente» (Esch et al., 2014, 2). Esa desagregación del contexto educativo que se produce de manera paulatina provocada por la acumulación de experiencias negativas, la espiral definida por Esch, que en muchos casos somos capaces de ver en los primeros años de escolaridad del alumno/a pero incapaces de revertir con el modelo educativo que impera en las aulas, termina en la Educación Secundaria Obligatoria de dos maneras: o bien en abandono escolar temprano (1) o bien en fracaso escolar (2). Cuando el proceso educativo del alumno/a concluye en estos términos, y sabemos que el riesgo potencial de que esto suceda es muy grande, las posibilidades de construir una vida autónoma se verán directamente afectadas.

2.2. Por qué su permanencia en el centro educativo y qué entendemos por inclusión educativa

Consideramos que la educación inclusiva no es solo una práctica educativa o un paradigma conceptual desde el que enmarcar nuestro trabajo como docentes. La educación inclusiva es sobre todo un derecho. Es decir, cómo podemos:

...construir sistemas educativos en los que se entienda que la excelencia debe ir acompañada de equidad. Es más, no se debería concebir una idea de calidad educativa donde no estén presentes y bien articuladas la aspiración por una excelencia en los aprendizajes y rendimientos, con la exigencia de que esa excelencia alcance a todo el alumnado sin exclusiones, esto es, que se lleve a cabo con equidad (Echeita, 2016, 2).

El concepto de equidad en educación, junto al de derecho, se convierte así en un pilar fundamental de nuestro planteamiento de inclusión educativa. Resulta complicado explicar el concepto de equidad en educación sin desligarlo del concepto calidad. Es así como encontramos que la UNESCO conceptualizará la calidad educativa como algo que sin ningún paliativo alcance a todas las personas.

Con esta disyuntiva estamos planteando dos modelos de escuela, y si nos fijamos con detenimiento el debate real debería estar focalizado en analizar qué entendemos por calidad y por cuál de las dos opciones decidimos apostar. Cuando la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa del 2013 introduce en su nombre la palabra calidad no lo está haciendo de manera casual. Hay, por parte del legislador, una intención clara. Un posicionamiento que define sin paliativos el desarrollo del resto de la ley. La intención de cualquier ley, de su espíritu, queda recogida en el preámbulo. Si uno se detiene a leer el preámbulo de la LOMCE podrá entender perfectamente cuál es el fin de la misma y en qué estaban pensando los legisladores cuando la redactaron. Ese es el modelo de escuela que se pretende, y por lo tanto, ese es el modelo de sociedad que se está definiendo. De esta manera, podemos encontrarnos que junto a palabras como equidad, calidad e inclusión, que conforman un aparente discurso formal, también aparecen expresiones que igualan mediocridad a igualdad, que hablan de la necesidad de uniformidad en los contenidos y que expresan con claridad el objetivo de poner en manos de las necesidades del mercado laboral el desarrollo de un sistema educativo que se adapte a los requerimientos de los sectores productivos.

En principio, deberíamos considerar la escuela como una institución desvinculada del entorno socio-político e ideológicamente neutral. Pero, la realidad es ciertamente diferente. La escuela no es un espacio aislado y exento a los marcos normativos. Por supuesto, tampoco puede aislarse del sentir y actuar de las personas que de una u otra forma participamos en el sistema educativo y conformamos eso que se ha venido a llamar Comunidad Educativa. Quisiéramos llamar la atención sobre dos variables que consideramos importantes. Una es desde dónde se formulan, piensan y definen los sistemas educativos, la otra sería a quién o quiénes van dirigidos. Añadamos una tercera, qué intencionalidad hay en este proceso. En definitiva, qué visión del hombre y de la mujer se tiene en cada momento histórico podría permitirnos ver, o al menos intuir, qué modelo de escuela nos damos.

En el modelo clásico que sigue imperando en nuestras aulas, el profesor y la profesora, el docente, asumen el peso del proceso educativo. Será él o ella quien organice el conocimiento y racione la materia que ha de ser aprendida y previamente aprehendida. Se convierte en figura de poder administrando la disciplina y utilizando la repetición como herramienta fundamental, ya que en una relación jerárquica y en la repetición se basan gran parte de los procesos de aprendizaje. Las clases se organizan y se ordenan de manera programada. El libro de texto será el depositario de esta organización, todo lo que el alumno y la alumna tienen que aprender se encuentra recogido en el libro de texto. Por otro lado, el método de enseñanza será el mismo para todo el alumnado, la diversidad no será un valor sino algo que choca contra lo normativo, por lo tanto lo diferente tendrá que recibir otra atención y esta se llevará a cabo de manera diferenciada.

Es así como podemos decir que la equidad se convertirá en un pilar fundamental sobre el que construir nuestras prácticas educativas. Esto no es algo nuevo, por el contrario, forma parte de la identidad y de la construcción moral de occidente, en el que la justicia constituye uno de sus referentes identitarios. En esta línea de trabajo Aristóteles en su *Ética a Nicómaco* nos dirá que:

Luego justo y equitativo son lo mismo, y siendo buenos los dos, resulta superior lo equitativo. La dificultad la produce el que lo equitativo es justo, pero no es la justicia legal, sino una rectificación de la justicia legal. La razón es que la ley es toda general, y en algunos casos no es posible hablar correctamente en general. Pues bien, en aquellos casos en que hay que hablar necesariamente, pero no es posible hacerlo correctamente, la ley abarca lo máximo posible, aunque no ignora que ello es erróneo. Más no por eso es menos recta, pues el error no reside en la ley, ni en el legislador, sino en la naturaleza de la cosa: tal es la materia de la conducta. Por consiguiente, cuando la ley habla en términos generales, y ocurre en relación con ella algo contrario a la generalidad, entonces es correcto —allí donde el legislador resulta incompleto o yerra por hablar en general— rectificar lo que falta ... Por lo cual, lo equitativo es justo —y es preferible a una cierta justicia—, mas no a la justicia absoluta, sino a error originado por su generalidad (Aristóteles, 2001, 117).

Si no fuese por el lenguaje alambicado y la cita del autor diríamos que se trata de un texto de suma actualidad, ya que pone sobre la mesa varias cuestiones que consideramos relevantes. Señalemos alguna y apliquémoslo al caso que nos ocupa. En primer lugar concibe la equidad como algo que va más allá de la justicia. Sería algo así como la plasmación de la justicia, la constatación de que no solo legislamos con un espíritu de justicia, sino que hacemos que la justicia sea posible en la práctica a través de la equidad. Trascender de las palabras huecas a la constatación de que la educación sea un espacio en el que todos y todas se sientan reconocidos y atendidos desde su diversidad, no desde su *problemática*. Lo justo es dar atención al alumno y alumna con necesidades específicas, lo equitativo es eliminar las barreras que el alumnado con diversidad funcional encuentra en el contexto educativo para que pueda desarrollarse en toda su potencialidad siendo quien es. Por otro lado, Aristóteles también pondrá el acento en algo que nos resulta de suma trascendencia, y es cómo desarrollamos las leyes, cómo las hacemos más humanas y qué márgenes de acción nos dejan para, que desde la práctica, resulten más equitativas y no solo justas. Y una vez realizado el análisis del marco legislativo a través de sus leyes y agotadas las ventanas de oportunidad que hayamos podido encontrar en su extensa normativa, qué ejercicio de agencia tenemos que hacer para que las transformaciones en el sistema educativo sean más equitativas y no solo justas.

La UNESCO define inclusión como un «proceso que ayuda a superar los obstáculos que limitan la presencia, la participación y los logros de todos los y las estudiantes» (UNESCO, 2017, 13). Cualquiera, y la LOMCE también lo dice, podría asumir como discurso propio que el alumnado esté presente, participe y obtenga logros. La diferencia estribará en cómo queremos que esté presente el alumno/a, cómo participa y en base a qué realizamos las medidas para valorar los logros del estudiante. La inclusión educativa, más allá de una declaración de intenciones, tiene que convertirse en el motor de un proceso que re-estructure el sistema educativo y le dé la vuelta transformándolo en algo que no solo le sea útil al alumnado con diversidad funcional o al alumnado normativo, sino que le sea útil realmente a todo el alumnado sea cual sea su condición.

Por lo tanto, asumamos los postulados de la UNESCO y demos por válido que si queremos una escuela inclusiva el alumnado tiene que permanecer, participar y obtener logros. Preguntémonos, qué sucede con el alumnado que padece un Trastorno Mental Grave con respecto a su permanencia en el centro. Algunas publicaciones afirman que el alumnado con Trastorno Mental representa el 14.2 % de los alumnos y alumnas que abandonan tempranamente la escuela secundaria y el 4.7 % de los que abandonan la universidad. (Kessler, Foster, Saunders, & Stang, 1995). Otras publicaciones plantean que la proporción de abandono escolar atribuible a problemas de salud mental es de un 10.2 % para educación secundaria (Breslau, Lane, Sampson, & Kessler, 2008). Recordarán que en el punto 1.1.1 definíamos Trastorno Mental Grave y hablábamos de su prevalencia. Los datos que presentábamos no son muy homogéneos, oscilando entre el 0,6 % y 1 % de la Región Europea hasta el 5,9 % utilizado por el National Institute of Mental Health en los EEUU. En cualquier caso, sí podemos observar que el impacto que tiene el abandono escolar temprano en la población general es menor que los datos que obtenemos de abandono escolar en población con Trastorno Mental Grave. Si comparamos los datos más benignos obtenemos que el 0,6 % de población, tiene Trastorno Mental Grave por lo que su impacto en el porcentaje de población con abandono escolar temprano debería ser el mismo. En cambio observamos que se atribuye el 10,2 % de abandono escolar temprano a alumnado con Trastorno Mental. Estamos hablando de 9,6 puntos más en el mejor de los casos. Es decir, la incidencia del abandono escolar temprano en población con Trastorno Mental Grave es mayor que en el resto de la población.

Analizada la permanencia fijémonos ahora en los logros académicos. En EEUU del total del alumnado que no termina la educación secundaria el 46 % se estima que tiene diagnosticado algún trastorno mental (Stoep, Weiss, Kuo, Cheney, & Cohen, 2003). Presentando datos más cercanos podemos observar que el 77,78 % de alumnado con Trastorno Mental Grave obtiene malos resultados y/o fracasa escolarmente (Crespo & Sánchez, 2018). Otros estudios (Simón, Uroz, & Cagigal de Gregorio, 2003) plantean que un 24,5 % de los menores sobre los que realizaron el estudio con trastorno mental estaban uno o más cursos por debajo del que correspondería por edad. El dato en sí mismo es suficientemente alarmante pero si nos fijamos en el subgrupo poblacional con edades comprendidas entre los 14 y 17 años podemos observar que un 44,9 % están uno o más cursos por debajo del que correspondería. Si nos detenemos en el grupo de adolescentes con Trastorno Mental Grave —cuya población es de 92 sujetos— y más concretamente en el grupo de edades comprendidas entre los 14 y 17 años observamos que un 69,2 % —existiendo una asociación significativa entre el grupo de edad y el retraso escolar— estaría escolarizado uno o más cursos por debajo del que le corresponde.

2.3. Modelo de intervención inclusiva

Existen algunas experiencias a nivel internacional de colegios y escuelas que redundan e inciden en que la salud forme parte central de su propuesta metodológica. Las Escuelas Promotoras de Salud serían alguno de estos ejemplos. Impulsadas por la OMS y dentro del contexto europeo insertadas en la Red Schools for Health in Europe, las Escuelas Promotoras de Salud serían aquellas que:

refuerzan constantemente su capacidad como lugar saludable para vivir, aprender y trabajar; aplica políticas, prácticas y otras medidas que respetan la autoestima del individuo, ofrece oportunidades múltiples de desarrollo y reconoce esfuerzos, intenciones y logros; en definitiva son aquellas que hacen servir la educación como medio para promover la salud (Rodríguez et al., 2018).

Consideramos que se pueden generar escuelas promotoras de salud desde una visión preventiva en las que también se atiendan las necesidades de una población específica como es el grupo poblacional de adolescentes con Trastorno Mental Grave.

2.3.1. Propuesta de intervención para alumnado con Trastorno Mental Grave en el ámbito educativo

Llegados a este punto intentaremos esbozar y nos arriesgaremos a insinuar lo que podría ser para nosotros una Escuela Promotora de Salud en la que la Salud Mental será uno de los pilares fundamentales sobre los que construir nuestra propuesta metodológica. No obstante, tendrá una vocación y mirada integral, plural, diversa, inclusiva y compleja, desde donde estableceremos estrategias de intervención y marcos estructurales de trabajo que redunden en la mejora de la salud global de nuestro alumnado. Creemos que de esta manera podremos eliminar las barreras que la escuela plantea al alumnado con Trastorno Mental Grave y a la vez permitiremos que todos y todas se beneficien de esta práctica educativa. Por lo tanto, planteamos una propuesta de trabajo educativo más equitativa que trascienda a lo meramente justo.

Mostramos un modelo ideal que sirva de base para que cualquier centro que esté interesado o preocupado por la atención hacia el alumnado Trastorno Mental Grave pueda implementar prácticas pedagógicas en la medida que ellos y ellas consideren o las circunstancias le permitan. Si usted trabaja en un centro educativo observará que pueden alejarse más o menos de nuestra propuesta, pero el hecho de que hayan llegado hasta aquí en la lectura de este documento ya es un indicador de que, al menos, algo les preocupa.

Estableceremos 4 niveles de intervención siguiendo una lógica descendente, desde la mayor lejanía a la mayor proximidad al trabajo directo con el alumno y alumna con Trastorno Mental Grave. Comenzaremos por señalar el trabajo que debería hacerse a nivel institucional para continuar descender a las responsabilidades que deberían adquirir los equipos directivos. El siguiente paso consistirá en definir el papel central que juegan los departamentos y equipos de orientación para terminar llegando a la figura del profesorado y al trabajo que podría desarrollar en el contexto educativo que planteamos.

Figura 1. Propuesta de intervención inclusiva.

**TRASTORNO MENTAL GRAVE
PROPUESTA DE TRABAJO
EDUCACIÓN INCLUSIVA**

Estableceremos 4 niveles de intervención siguiendo una lógica descendente, desde la mayor lejanía a la mayor proximidad al trabajo directo con el alumno y alumna con Trastorno Mental Grave. :

ÁMBITO INSTITUCIONAL

Reconocer la condición de Necesidades Educativas Específicas.
 Visibiliza y genera derechos.
 Convenios con universidades para incluir la formación en Trastorno Mental Grave dentro del Máster que da acceso al cuerpo del profesorado.
 Ofrecer cursos de formación continua al profesorado.
 Dotar de más recursos humanos especializados.
 Premiar la función docente.



EQUIPO DIRECTIVO

Contextualizar la intervención del centro.
 Contribuir a vivenciar el instituto como un contexto amable para el estudiante y sus familias.
 Trabajar por ámbitos agrupando contenidos y facilitando el aprendizaje interdisciplinar.
 Establecer horarios de asignaturas afines contiguos.
 Periodos lectivos de 40 minutos.
 Más periodos de descanso y de menor duración.
 Máximo de 2 alumnos/as con TMG por aula e incorporar a profesorado especializado .
 Reducir la ratio del grupo-aula a un máximo de 20 alumnos/as.
 Promover y facilitar la flexibilidad metodológica facilitando recursos y medios suficientes.
 Poner en valor la importancia de la tutoría y la acción tutorial.

DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El departamento de orientación se encargará de articular y coordinar el trabajo a realizar en base a tres estadios:

1. Universal/Preventivo
2. Selectiva/Diagnósis
3. Indicada/Atencional



PROFESORADO

Dentro de la atención **universal/preventiva** todo el profesorado realizará un curso de sensibilización e iniciación en el trabajo con alumnado con Trastorno Mental y conocerá el proyecto educativo del centro.

Dentro del estadio **selectiva/diagnosis** la figura del TUTOR/A será el eje central en torno al cual se articulará la intervención.

Todos los tutores/as de 1º y 3º ESO serán expertos en el trabajo con Trastorno Mental. Se encargarán junto al departamento de Orientación de realizar en horario de tutoría el programa universal de prevención en Salud Mental. Será el responsable de detectar alumnado con riesgo de Trastorno Mental para coordinar el trabajo con el Departamento de Orientación.

Dentro del estadio **indicada/atencional** el profesor/a TUTOR/A especializado en Trastorno Mental Grave será referente del grupo específico en el que esté escolarizado algún alumno o alumna que responda a estas características. Tendrá reducción de carga lectiva. Apoyándose en el Departamento de Orientación tendrá que coordinar el trabajo con la familia y con los recursos externos. Contará con reconocimiento institucional y se les reconocerá el mérito dentro de la función pública.



Ámbito Institucional

Desde el ámbito de la Consejería de Educación, o aquella institución que asuma las competencias en materia de educación, se podrían facilitar elementos relacionados con la formación específica así como de generar marcos facilitadores para que los centros educativos puedan implementar proyectos educativos especializados en el área de la Salud —entendida en su concepción más global— así como en el campo concreto de la Salud Mental. Algunas de las líneas de intervención podrían ser:

- Desde el marco legislativo que tenemos actualmente, reconocer la condición de Necesidades Educativas Específicas a todo el alumnado con Trastorno Mental Grave. Esto permitiría visibilizar a este colectivo y podría generar derechos que se traducirían en ayudas y más recursos humanos para los centros educativos.
- Convenios con universidades para incluir la formación en Trastorno Mental Grave dentro del Máster que da acceso al cuerpo de profesores y profesoras.
- Ofrecer cursos de formación continua al profesorado para desarrollar su trabajo con alumnado con Trastorno Mental Grave en mayor cantidad y definidos específicamente para esta población.
- Dotar de más recursos humanos a los institutos y centros educativos facilitando más profesorado a aquellos centros que tengan población con Trastorno Mental Grave.
- Bajar la *ratio* de alumnado por profesor/a.
- Premiar la función docente a través del sistema de puntos al profesorado que realice su trabajo de manera continua con alumnado Trastorno Mental Grave.

Equipo Directivo del Centro Educativo

Definir proyectos educativos de centro desde una pedagogía inclusiva. Para ello, los equipos directivos podrían:

- Establecer como identidad del centro la visión de Centro Promotor de Salud. Para ello se trabajará desde 3 dimensiones de intervención. Universal o Preventiva, Selectiva o de Diagnóstico e Indicada o Atencional.
- Contextualizar la intervención del centro en el marco del entorno más próximo en el que se circunscribe, su municipio y su barrio.
- Contribuir a vivenciar el instituto como un contexto amable para el estudiante y sus familias a través del desarrollo, fomento y promoción de actividades y programas que permitan construir un espacio común del que todos y todas —alumnado, profesorado y familias— se sientan partícipes y responsables.
- Trabajar y coordinar a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) y Jefatura de Estudios estructuras de funcionamiento que permitan trabajar por ámbitos agrupando contenidos y facilitando el aprendizaje interdisciplinar.
- Establecer horarios de asignaturas afines contiguos para facilitar el cambio y la flexibilidad horaria suficiente que permita trabajar de manera interdisciplinar.
- Determinar la duración de las clases en periodos lectivos más cortos, de 40 minutos.
- Más periodos de descanso y de menor duración.
- Tener un máximo de 2 alumnos/as con Trastorno Mental Grave por aula e incorporar a un profesor/a especializado en Trastorno Mental Grave como figura de apoyo al profesor/a responsable de dicho grupo-aula. La atención será siempre dentro de su grupo-aula, el alumno/a permanecerá en su clase y será el profesor/a especialista el que entrará al aula. Dicho profesor/a dará atención al alumnado con Trastorno Mental Grave a la vez que servirá como recurso para la atención del resto de alumnado que encuentre barreras en el aula.
- Reducir la *ratio* del grupo-aula a un máximo de 20 alumnos/as.
- Promover y facilitar la flexibilidad metodológica facilitando recursos y medios suficientes.
- Poner en valor la importancia de la tutoría y la acción tutorial estableciendo los mecanismos compensadores necesarios para facilitar su desarrollo.

Departamento de Orientación

El departamento de orientación se encargará de articular y coordinar el trabajo a realizar en base a tres estadios:

1. Universal/Preventivo
2. Selectiva/Diagnósis
3. Indicada/Atencional

Dentro del primer estadio, **preventivo/universal** trabajaremos con la intención de establecer marcos generales que permitan el desarrollo de contextos amables. Se trabajará fundamentalmente desde la acción tutorial realizando un Programa de Prevención Para la Salud en el que se incluirá como tema específico la Salud Mental. El programa estará coordinado por el Departamento de Orientación. Se trabajará bajo principios de inclusión dentro de programa de Atención a la Diversidad y prestará especial importancia a elementos relacionados con:

- Salud Mental: Hábitos saludables y factores de protección en salud mental.
- Trastorno Mental: Factores de riesgo favorecedores del trastorno mental, sensibilización ante el trastorno mental, desmitificación del estigma.

Establecer un programa de detección del trastorno mental en los cursos con mayor riesgo de fracaso escolar. De 1º a 3º ESO. Este programa estaría definido en base a la detección de alumnado que manifieste pródomos. También servirá para la observación y detección de alumnado que presente factores de riesgo.

En cuanto al estadio **selectiva/diagnosis** partirá del trabajar realizado en el estadio anterior. Detectado alumnado cuyo riesgo de desarrollar un trastorno mental sea significativo y se evidencie por factores definidos en el programa universal ya aplicado, se intervendrá a nivel individual, familiar y desde el grupo-aula a través de la tutoría. El tutor/a, explicaremos en el siguiente apartado, estará formado en la detección y atención al trastorno mental, por lo que coordinado por el Departamento de Orientación podrá dar los primeros pasos para iniciar el trabajo con el menor detectado. El Departamento de Orientación se encargará de trabajar inicialmente con la familia y derivar a recurso especializado si fuera necesario. También organizará y establecerá los mecanismos suficientes junto al tutor/a para realizar las medidas de flexibilización y transformación en el aula pertinentes si el alumno/a las necesitase dentro de su Diseño Universal de Aprendizaje (3) .

Por último, en cuanto al estadio **indicada/atencional**, estará dirigido a aquellos alumnos/as identificados como de alto riesgo, con signos o sintomatología propia de un trastorno mental, incipientes o indicadores de una predisposición para un trastorno mental. También se trabajará con alumnado que ya está diagnosticado de Trastorno Mental. Se trabajará dentro del grupo-aula a través del Diseño Universal de Aprendizaje. Cuando el impacto de la sintomatología en el rendimiento del alumnado dificulte su trayectoria educativa se aumentarán los recursos humanos necesarios para que el alumno y la alumna puedan permanecer en el aula. En este caso se asignará un profesor/a especializado en Trastorno Mental Grave por cada dos alumnos/as diagnosticados. Las clases serán de 40 minutos, tendrán más recreos a lo largo de la mañana. El tutor/a se encargará de desarrollar la acción tutorial junto al Departamento de Orientación. Al final de la mañana dispondrán de un espacio de trabajo psico-terapéutico que se desarrollará de manera coordinada entre el Departamento de Orientación y un Psicólogo-Psiquiatra especialista en el trabajo con trastorno mental adolescente del Centro de Salud Mental de la zona y/o Hospital próximo a la zona en la que el instituto esté ubicado.

Profesorado

Dentro de la atención **universal/preventiva** el centro se marcará como prioridad que todo el profesorado del centro haya realizado un curso de sensibilización e iniciación en el trabajo con alumnado con Trastorno Mental específicamente así como de atención a la diversidad y de inclusión educativa. Cada vez que ingrese un nuevo profesor/a en el centro educativo realizará un curso en el que se formará sobre pedagogía inclusiva, atención a la diversidad y sensibilización en Trastorno Mental. Todo el profesorado conocerá el proyecto educativo del centro. Lo importante será que todo el profesorado, trabaje directamente o no con alumnado TMG, tendrá que estar previamente formado y sensibilizado en el trabajo con esta población.

Dentro del estadio **selectiva/diagnosis** la figura del TUTOR/A será el eje central en torno al cual se articulará la intervención. Todos los tutores/as de 1º a 3º ESO serán expertos en el trabajo con Trastorno Mental. Habrán realizado curso de sensibilización y curso de experto en Trastorno Mental. Tendrán conocimientos profundos sobre el Trastorno Mental en adolescentes, detección y prevención así como de estrategias metodológicas para desarrollar el trabajo con alumnado con Trastorno Mental. Se encargarán junto al departamento de Orientación de realizar en horario de tutoría el programa universal de prevención en Salud Mental. Será el responsable de detectar alumnado con riesgo de Trastorno Mental para coordinar el trabajo con el Departamento de Orientación.

Por último, dentro del estadio **indicada/atencional** el profesor/a TUTOR/A especializado en Trastorno Mental Grave será referente del grupo específico en el que esté escolarizado algún alumno o alumna que responda a estas características. Impartirá su ámbito de especialización. Tendrá reducción de carga lectiva que será compensada con más horas de atención tutorial. Menos horas de dedicación al centro como podrían ser las horas destinadas a guardia de patios y guardias lectivas para que pueda centrar su atención en la acción tutorial. Apoyándose en el Departamento de Orientación tendrá que coordinar el trabajo con la familia y con los recursos externos que estén trabajando con el menor, Servicios Sociales, Centro de Atención a la Infan-

cia, Centro de Salud Mental, etc. Serán puestos voluntarios y tendrán la exigencia de haber realizado la formación previamente. Contarán con reconocimiento institucional y se les reconocerá el mérito dentro de la función pública.

2.4. Compromiso de la institución educativa

El Trastorno Mental Grave es una realidad que, con mayor o menor visibilidad, está presente en las aulas formando parte de la diversidad que hay en los centros educativos, y como la sociedad la escuela también es diversa. La atención educativa que este alumnado recibe está muy lejos de la atención que debería recibir y su inclusión en términos de permanencia, promoción y participación, a día de hoy sigue siendo deficitaria. Incluir el Trastorno Mental Grave como parte de la realidad que conforma nuestros centros educativos, así como de las prácticas pedagógicas que llevamos a cabo en nuestros colegios e institutos pasa por entender su hecho diferencial y asumir que desde la diferencia se pueden desarrollar propuestas educativas capaces de acoger y atender a todos y todas.

Esta respuesta no debería basarse en cubrir los *déficits* que el alumno/a presenta desde una visión integradora, ya que de esta manera se le significa poniendo el acento en su cambio, y no así en el cambio de la institución. Los centros educativos tienen que hacerse responsables e innovar, y como tal, ser ellos los que transformen su realidad en términos sistémicos. Para ello habrá que dejar a un lado los miedos que el cambio provoca, así como la seguridad en las certezas que lo conocido ofrece. El alumnado con Trastorno Mental Grave, como colectivo vulnerable, tiene que y debe recibir una atención educativa dispuesta y capacitada a entender su diversidad y hacer de ella fuente de oportunidad para el beneficio de toda la comunidad educativa. Si queremos construir sociedades más justas, solo podremos hacerlo desde una escuela inclusiva en la que todas y todos tengamos cabida. Ese debería ser el compromiso de la escuela como institución.

3. ALGUNAS CLAVES PARA EL ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE JÓVENES EN RIESGO EDUCATIVO DESDE UNA PERSPECTIVA COMUNITARIA DE LA INCLUSIÓN

Edgar Iglesias Vidal

Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento Pedagogía Aplicada. España

Proyecto Prometeus

3.1 Contextualización del proyecto Prometeus

Según la mitología griega, el titán Prometeus robó el fuego de los dioses del Olimpo para entregárselo a las personas. El proyecto que a continuación presentamos y desde el que compartimos algunos de sus aprendizajes, tiene por nombre Prometeus y se ubica en el barrio del Raval de Barcelona. Estos aprendizajes se contextualizan a partir de los 3 años desde los que viene desarrollándose.

Prometeus tiene por objetivo vincular a jóvenes estudiantes de educación secundaria post-obligatoria, y que se encuentran en un contexto de riesgo educativo, al acceso y permanencia a estudios universitarios. Todo ello en el territorio con mayor diversidad sociocultural de la ciudad de Barcelona.

La razón es que desde hace años el territorio del Raval ha presentado algunos datos que evidencian su complejidad: si bien es un entorno bien rico y dinámico desde el punto de vista humano y tejido organizativo, presenta a su vez muchos contrastes y desigualdades desde el punto de vista de la economía o salud. En el ámbito de la educación, por ejemplo, el porcentaje de alumnos que se matriculan en las universidades, una vez acabados sus estudios de bachillerato, es muy inferior a la media de la ciudad y con notables diferencias con otros barrios y distritos. En este contexto el planteamiento del Prometeus es coincidente por lo referido desde diferentes trabajos y análisis (Tarabini y Montes, 2015; Bonal y Tarabini, 2012; Fernández En-guita, Mena y Riviere, 2010) en los que se vinculan variables como la condición social y el origen cultural de las familias, con la existencia de factores de riesgo educativo, como por ejemplo la falta de equidad educativa, la desafección escolar, o el abandono escolar temprano.

En este contexto se diseñó un proyecto de base comunitaria en el que gradualmente se han ido sumando distintos actores. Así, los actores participantes son los siguientes. Como administraciones públicas: Ayuntamiento de Barcelona (a través del Districte de Ciutat Vella y el Institut Municipal d'Educació de Barcelona) y Consorci d'Educació de Barcelona. Como centros educativos del territorio: Institut Miquel Tarradell y Institut Milà i Fontanals. Como entidades del territorio: El Periódico El Raval y Associació Educativa Integral del Raval. Como universidades: Universitat Pompeu Fabra, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Barcelona y Universitat Politècnica de Catalunya.

Desde un análisis compartido se identificaron los siguientes factores como problemáticas que justifican la existencia de esta iniciativa comunitaria.