



de reclamaciones sobre el servicio complementario de **comedor escolar**, teniendo en cuenta que éste ha dejado de ser un instrumento de conciliación de la vida familiar y laboral para convertirse en un instrumento de políticas sociales.

También equidad para compensar las desigualdades del **alumnado con necesidades educativas especiales** asociadas a sus circunstancias personales. No olvidemos que la **educación inclusiva** de los niños con diversidad funcional se perfila como algo más que un derecho: es una poderosa herramienta para combatir el riesgo de exclusión social de estos alumnos ya que la exclusión escolar es la antesala de la exclusión social.

De nuevo, asistimos a un incremento de reclamaciones de padres y madres lamentándose de que los centros

escolares no dispongan de todos los recursos personales y materiales para atender debidamente a sus hijos afectados por algún tipo de discapacidad. Ciertamente el reconocimiento del derecho al acceso a la educación para los menores con discapacidad está garantizado formalmente. El problema no está en el reconocimiento formal del derecho sino en la puesta en práctica de las actuaciones para su efectivo ejercicio.

Por otro lado, las quejas son también un fiel reflejo del descenso de otro fenómeno: el **abandono del Sistema educativo**. Comprobamos que desde que estalló la crisis económica muchos jóvenes han optado por retomar su proceso formativo. La adversa situación económica, como es conocido, trajo consigo la desaparición de cientos de miles de puestos de trabajo y el pase a situación de desempleo de un importante número de jóvenes que, en su momento, optaron por acceder al mundo laboral ante la posibilidad de encontrar un puesto de trabajo bien retribuido que no exigía una específica cualificación. Estos jóvenes reclaman su incorporación al Sistema, principalmente a la Formación Profesional, lo que ha disparado la demanda de solicitudes de este tipo de enseñanzas.

De forma paralela, y también por las escasas o nulas posibilidades de acceder al mundo laboral de los jóvenes, viene descendiendo de forma sistemática el abandono temprano del Sistema educativo de este sector de la población, contribuyendo de este modo a corregir las cifras de abandono escolar.

En cuanto al aspecto cuantitativo de las quejas, un ejercicio más las reclamaciones en el ámbito de la educación ocupan un papel destacado en la labor de la Institución. Prueba de ello es que durante el ejercicio 2016 se han atendido un total de 749 quejas.

1.4.2 Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanzas no universitarias

1.4.2.1 Educación Infantil 0-3 años

Como veníamos constatando en los últimos años, desaparecida la principal problemática que afectaba al primer ciclo de Educación Infantil en cuanto a que la demanda superaba con creces, año tras año, el número de plazas ofertadas, se consolida la tendencia en la disminución en el número de quejas sobre la materia.



Además de ello, los problemas han sido del todo heterogéneos, por lo que puede decirse que en este momento no existe ningún problema grave que afecte de manera genérica a este servicio de atención socioeducativa.

No obstante, siguen apareciendo quejas referidas a lo que en el **Informe del 2015** habíamos señalado como la asignatura pendiente en este nivel educativo, esto es, la **discrepancia con que el cálculo de las cuotas** a satisfacer por este servicio se realice conforme a la renta familiar de dos ejercicios anteriores.

Ampliamente tratada esta cuestión por esta Defensoría en informes anteriores, no obstante nos reiteramos en que no decaerá nuestro interés en seguir tratando de que se dé una solución a una cuestión que en muchos casos es de capital importancia para las familias, que se ven “obligadas” a renunciar a un servicio que le es esencial para poder desarrollar una búsqueda activa de un empleo perdido. O lo que es peor, abandonarlo cuando los ingresos obtenidos no son suficientes para hacer frente a las cuotas calculadas conforme a una situación pasada, siendo “más rentable” entonces dedicarse al cuidado de los hijos e hijas menores que trabajar para obtener unos ingresos que ya no cubren el coste del servicio que se pretende. (queja 16/0053)

Por otro lado, una cuestión que en su momento también supuso un problema importante para la Administración educativa y que a lo largo de estos últimos años ha mostrado menor conflictividad, es la del funcionamiento de las denominadas **“ludotecas”** encubriendo realmente el servicio de atención socioeducativa (**queja 16/2497**).

En la mayoría de los casos, son titulares de centros de educación infantil autorizados por la Administración educativa y, por lo tanto, reuniendo todos los requisitos legalmente exigidos para prestar dicho servicio, los que se dirigen a esta Institución poniendo de manifiesto la falta de control sobre esos otros centros que, no cumpliendo con las exigencias de instalaciones y medios personales y materiales preceptivos, prestan un servicio a un coste mucho más bajo, lo que supone una verdadera competencia desleal, además de un riesgo para los propios menores que allí acuden.

A modo de recordatorio, citar que la actividad que se lleva a cabo en una escuela o centro de educación infantil ha de adecuarse a las prescripciones contenidas en el Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil, según el cual la atención integral a los niños y niñas de 0 a 3 años de edad se tiene que llevar a cabo exclusivamente en un centro que reúna las condiciones materiales y funcionales prevista en la norma, pudiéndose ofrecer, como actividad complementaria, en horario de 17 a 20 horas, las actividades de taller de juego únicamente para los niños y niñas que asisten en horario de servicio de atención socioeducativa.

Por su parte, las ludotecas son establecimientos de actividades recreativas que se encuentran bajo el ámbito de aplicación de la Ley 13/1999, de 15 de diciembre, de espectáculos públicos y actividades recreativas de Andalucía, y si bien no existe un desarrollo reglamentario específico para las ludotecas infantiles, al igual que a cualquier otro establecimiento recreativo le son de aplicación todas las normas técnicas, ordenanzas municipales y regulación general vigente en cada momento.

La menor conflictividad en esta materia es debido, en gran parte, a una mayor implicación por parte de los Ayuntamientos en cuanto a controlar la concesión de licencias a establecimientos lúdicos infantiles, así como a inspeccionar aquellos otros en los que, autorizándose su funcionamiento bajo la cobertura de licencia de apertura para ludoteca, terminan prestando el servicio de atención socioeducativa fuera de la legalidad.

Es cierto que en esto influyó definitivamente las Recomendaciones que en su día fueron dirigidas, por parte de la Dirección General de Interior, Emergencias y Protección Civil de la Consejería de Justicia e Interior, a los Ayuntamientos andaluces respecto al control de los establecimientos de actividades recreativas de la tipología “ludotecas” y su funcionamiento como guarderías infantiles encubiertas, lo que supuso una herramienta tremendamente útil para enfrentar unas situaciones a las que, en ocasiones, los propios Ayuntamientos no sabían cómo enfrentarse.

Por último, comentar, por su singularidad, la queja 16/5956, a fecha de redacción del presente informe en fase de tramitación, en la que un colectivo de padres y madres de alumnos matriculados en un centro de



Educación Infantil de una localidad onubense, nos trasladaban su lógica preocupación, e indignación, por lo que consideran una actuación desproporcionada de la Delegación Territorial competente.

Así, según manifestaban, la Delegación de Educación había ofertado, el 2 de marzo de 2016, 50 plazas de infantil de 3 años. Tras presentar las solicitudes, la Delegación de Educación publicó su resolución, de fecha 12 de mayo, con la lista de admitidos, sumando un total de 43 alumnos y alumnas admitidos.

Sin embargo, cuando los niños y niñas se van a incorporar a sus clases en septiembre, el centro informa a los padres y madres que la Delegación de Educación ha reducido el número de plazas a la mitad (25 plazas), todo ello, al parecer, como consecuencia de una sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía en un litigio que mantenía con dicho centro.

Pero lo que más indignaba a los comparecientes era que la aludida sentencia era de fecha 18 de mayo de 2016, esto es, anterior a la formalización de matrículas y, sin embargo, en ningún momento, la Administración educativa se había dirigido a las familias para dar las explicaciones y soluciones oportunas, por cuanto no sabían cuánto tiempo podrían estar sus hijos e hijas asistiendo al centro en cuestión, así como qué harían en el caso de que, definitivamente, se acordara la reducción del número de plazas.

1.4.2.2 Escolarización del alumnado

Sin duda alguna, el mayor problema que afecta en la actualidad a los procesos de escolarización que anualmente se producen en Andalucía, es el que se refiere a la **reagrupación de hermanos** en un mismo centro docente cuando, solicitadas plazas para varios hermanos en distintos niveles educativos, solo uno o alguno de ellos la consiguen.

Es evidente la distorsión que esto causa en las familias para organizar la entrada y salida, a la misma hora, en centros docentes diferentes, a veces muy distantes entre sí, lo que dificulta enormemente la conciliación de la vida familiar y laboral.

Pero lo cierto es que la reagrupación de hermanos en un centro docente que no dispone de vacantes en el curso solicitado no es uno de los criterios baremables contemplados en la normativa de escolarización, por lo que, en la mayoría de los casos, no es posible atender las solicitudes que en este sentido se producen.

En relación a este aspecto, es decir, en cuanto a la atribución de puntos por hermanos escolarizados en el centro docente que se pretende, existe cierta confusión, de manera que se entiende, erróneamente, que cuando uno de ellos consigue una plaza, los otros también han de acceder automáticamente a la plaza o plazas solicitadas en el mismo centro. Sin embargo, si bien es cierto que de entrar uno de ellos se acrecienta en 16 puntos la baremación de la solicitud, esta nueva puntuación dará derecho a la plaza sólo y exclusivamente si existe vacante en el nivel solicitado, no operando, por lo tanto, la automaticidad que a veces se pretende.

Esto sí sucede, no obstante, solo en un concreto supuesto, contemplado en el artículo 11 del Decreto 40/2011, de 22 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados. Dicho precepto determina que, con el fin de favorecer la escolarización en un mismo centro docente de los hermanos y hermanas, se tendrá en cuenta que, en el caso de que varios hermanos o hermanas soliciten una plaza escolar en el mismo centro docente y para el mismo curso de una de las etapas educativas, la admisión de uno de ellos supone la admisión automática de los demás.

Ya en el Informe Anual de 2015 hacíamos alusión a la conexión entre esta cuestión y la negativa de la Administración educativa, en general, a autorizar el aumento de la ratio como medida que pudiera hacer posible la reagrupación de los hermanos.

Este es un problema en el que, además, su mayor o menor intensidad no se manifiesta de igual manera en cada uno de los procedimientos de escolarización, sino que tan solo depende de las circunstancias puramente coyunturales que se pueden producir, es decir, que aparece con mayor intensidad cuando en



un año concreto son muchos los niños y niñas que intentan acceder a la escolarización junto con otros hermanos o hermanas, o de menor intensidad cuando son menos, siendo lo cierto que no existe, como decimos, una solución normativa que acabe con él de manera definitiva.

Por ello, resulta complicado explicar a una familia, como nos ocurría en un caso en el que eran cuatro hijos los que estaban matriculados en otros tantos centros docentes, que no existe una solución para su problema, o que aquella pasaría por escolarizarlos a todos juntos en un centro docente en el que existen vacantes para todos ellos pero que se encuentra situado a 8 o 10 kilómetros del domicilio familiar.

1.4.2.3 Instalaciones escolares

En el Informe Anual de 2015 comenzábamos nuestra exposición manifestando la incapacidad de esta Institución para introducir materias novedosas en este asunto -ya que la mayoría de las quejas que recibíamos ponían de manifiesto la misma incapacidad de la Administración autonómica educativa para resolver las carencias, deficiencias y falta de conservación y mantenimiento en los numerosos edificios e instalaciones docentes andaluces-. Durante el curso del año 2016 hemos tratado una cuestión que ha sido la que mayor número de quejas ha provocado. Nos referimos al grave problema del elevado número de centros docentes que existen en Andalucía en los que muchas de sus infraestructuras e instalaciones contienen un material altamente tóxico y peligroso, el asbesto, o mejor conocido como **amianto**.

La voz de alarma llegaba de las noticias que en los primeros días del mes de junio comenzaron a aparecer en la prensa local de Cádiz haciendo referencia a la presencia de partículas de amianto en un suelo cercano a un aula de un colegio de Puerto Real, aula que había sido precintada.

Según se señalaba, todos los techos del edificio, de más de 50 años de antigüedad, contenían este material, de modo que los padres y madres exigían su sustitución de manera urgente, lo que, según la Delegación Territorial de Educación de Cádiz, no resulta posible. Por ese motivo, habían decidido no llevar a sus hijos e hijas al centro docente hasta la finalización del curso, amenazando, además, con no matricularlos para el curso 2016-2017 si no se procedía a la sustitución, lo que significaría, de cumplirse la amenaza, reubicar a 400 alumnos en el resto de centros docentes de la localidad.

La presencia de este material, añadían las noticias, no sólo se había detectado en el CEIP de Puerto Real, sino también en otros cuatro centros docentes de la provincia, localizados, en concreto, dos en Rota, y otros dos en Jerez de la Frontera.

Considerándose que se pudiera estar conculcando el derecho fundamental establecidos en los artículos 15 y 27 de la Constitución (derecho a la integridad física y derecho a la educación, respectivamente), consideramos justificado iniciar, de oficio, un expediente para poder conocer la situación en la que se encontraban los centros educativos en cuestión, principalmente, en relación al CEIP de Puerto Real, y las medidas que, de forma urgente, se fueran a adoptar al objeto de solucionar el problema señalado. Además, interesamos que nos informaran de si se habían llevado a cabo las actuaciones necesarias para determinar qué otros centros docentes de la provincia podían contener amianto en sus instalaciones.

Fueron hasta 116 quejas individuales las que recibimos de otras tantas familias afectadas, requiriendo a esta Institución a que colaborara en la búsqueda de soluciones inmediatas.

Con enorme satisfacción recibimos la noticia del Acuerdo de 5 de julio de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprobaba la planificación de la retirada progresiva del amianto en las infraestructuras públicas educativas de toda Andalucía.

Así mismo, en los primeros días del mes de noviembre de 2016, tuvimos conocimiento, a través de la información facilitada por la Delegación Territorial de Cádiz, que durante el verano, y con la colaboración del Ayuntamiento de Puerto Real, se habían ido retirando las estructuras controvertidas, así como que ya se había licitado la redacción del proyecto de reforma integral del centro escolar afectado. ([queja 16/3000](#)).



Es evidente que esta medida supondrá un importante esfuerzo económico para la Administración educativa andaluza, aplaudiendo, además, que se hayan priorizado los edificios docentes, lo que adelantará en seis años el límite temporal que se había marcado la Unión Europea para eliminar todo el amianto existente en los edificios públicos.

Por otro lado, no queremos dejar de comentar las Recomendaciones, en idénticos términos dirigidas a la Delegación Territorial de Educación de Málaga y al Ayuntamiento de Marbella en relación al **lamentable estado en el que se encuentra un centro docente de San Pedro de Alcántara**.

Padres y madres nos exponían su preocupación por el grave deterioro que sufren muchas de sus instalaciones, expresando, además, su desesperación y desesperanza porque tras años de reivindicaciones, y a excepción de algunas intervenciones puntuales e imprescindibles, tan solo habían recibido promesas incumplidas.

Nos enviaron, además, un informe elaborado por arquitecto habilitado para ello y con el correspondiente visado estatutario del Colegio Oficial de Arquitectos de Málaga del que, según nos informan los interesados, la Delegación Territorial tiene pleno conocimiento al habersele remitido por ellos mismos.

Sin embargo, la tibieza e inconcreción de las respuestas obtenidas de ambos organismo públicos, nos obligó a formular la Recomendación de que por parte de ambos -organismo autonómico y ayuntamiento- promuevan cuantos contactos sean necesarios para, sobre la base del informe técnico relativo al estado de conservación del centro docente, se planifiquen las intervenciones necesarias y se establezca un calendario de actuaciones para que puedan verse realizadas las obras de infraestructuras necesarias y subsanadas las deficiencias existentes.

Por ahora no hemos obtenido respuesta, aunque sinceramente esperamos que sea aceptada sin reparo alguno. **(queja 16/0553)**

1.4.2.4 Convivencia en los centros escolares

Una enseñanza de calidad e igualdad de oportunidades exige que la escuela se desenvuelva en un entorno libre de violencia, donde el alumnado pueda desarrollar plenamente su personalidad y sus capacidades. Entre los objetivos que debe conseguir nuestro Sistema educativo se encuentra la educación para la prevención de conflictos y resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social del alumno.

Estos loables principios resultan incompatibles con las situaciones de acoso que se producen en los centros escolares. Y es que la escuela junto con la familia forman los dos principales escenarios donde niños y niñas han de gozar de mayor protección frente a actos violentos, incluidos dentro de estos últimos aquellos que se producen entre iguales. Un tipo de violencia que compromete no sólo los derechos de las víctimas, sino también los de todos aquellos que intervienen en el conflicto, y cuyas consecuencias negativas pueden prolongarse en el tiempo, extendiéndose incluso a la vida adulta.

La violencia en las escuelas, y más concretamente el **maltrato entre iguales o acoso escolar**, ha venido siendo objeto de debate en los últimos tiempos, sobre todo tras algunos hechos de especial gravedad difundidos por los medios de comunicación social, y con una amplia repercusión mediática, que han propiciado la existencia en la ciudadanía de un clima de temor y preocupación sobre lo que puede estar ocurriendo en los centros escolares.

Una Institución como la nuestra, que tiene como misión la defensa de los menores de edad, no ha sido ajena a los distintos avatares y problemas que ha presentado y presenta el acoso escolar en los centros docentes de Andalucía. Fue la Defensoría una de las primeras instancias, allá por finales de la década de los años 90, que comenzó a dar la voz de alarma sobre la necesidad de abordar el maltrato entre iguales de una forma seria y rigurosa.



Desde entonces hemos venido prestando una singular atención a los problemas que inciden en la convivencia de los centros educativos. Fruto de esta especial preocupación por el fenómeno del acoso escolar es el **informe elaborado en 2016, que bajo el título “Acoso escolar y ciberacoso: prevención, detección y recuperación de las víctimas”**, tiene entre sus objetivos hacer una llamada de atención a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre la necesidad de continuar abordando seriamente el problema de la conflictividad en los centros docentes andaluces, invitando a una reflexión serena sobre las causas y circunstancias que lo motivan, y haciendo un llamamiento expreso a las autoridades educativas para que redoblen sus esfuerzos en la adopción de medidas concretas que permitan la prevención y erradicación del acoso.



Hemos comprobado con nuestra investigación la escasa efectividad de las respuestas que desde los poderes públicos, y más concretamente de la Administración educativa, se están ofreciendo a nuevas realidades que surgen en el seno de la escuela, como son el **ciberacoso y la violencia de género en las aulas**, así como el incremento de los casos a edades cada vez más tempranas. Hemos sido testigos de las dificultades con las que se encuentran los profesionales de la educación para aplicar en su integridad los protocolos contra el acoso en los centros educativos. Y no hemos podido conocer la incidencia real de la violencia entre iguales en los centros educativos de Andalucía por no contar la Administración educativa con un sistema apropiado de recogida de datos.

Desde luego con este Informe no queremos crear una injustificada alarma social ni ofrecer una imagen distorsionada de la realidad de nuestros centros docentes. Pese a lo llamativo de las cifras ofrecidas por algunos estudios en los últimos meses, ni los centros docentes andaluces son una jungla donde impera la ley del más fuerte, ni la convivencia es imposible en los recintos escolares. Ponderando todos los datos y elementos que concurren en el Sistema educativo andaluz, yendo más allá de la mera contabilización de sucesos y episodios de violencia o conflictividad y, además, evaluando el devenir cotidiano de la vida escolar, habremos de concluir que la mayoría de nuestros centros presentan unos niveles de convivencia que podríamos calificar como aceptables, y que un porcentaje mayoritario de nuestros alumnos acude a los centros a diario sin sentir temor o desasosiego.

Pero si no queremos crear una alarma injustificada, tampoco deseamos caer en el error de minimizar la importancia de un problema que es muy real para bastantes centros docentes y alumnos. Negar o relativizar el problema es el error más grave que se puede incurrir. No podemos seguir permitiendo actos de violencia en los colegios e institutos. No podemos mirar para otro lado. Ningún niño o adolescente puede ser maltratado por sus compañeros sin merecer la justa respuesta de protección y tutela.

El Informe ofrece además unas conclusiones deducidas de la investigación y unas reflexiones sobre las cuestiones que entendemos son más relevantes en el fenómeno que abordamos. Son asuntos con una marcada relevancia en la vida de los menores, que están generando cierta alarma social, que dominan las agendas políticas o mediáticas, que han sido objeto de una atención específica por esta Defensoría o, por el contrario, se trata de cuestiones que no están obteniendo de los poderes públicos la respuesta que merecen.

Como no podía ser de otro modo, el Informe recoge una serie de propuestas, dirigidas principalmente a la Administración educativa andaluza, que entendemos son necesarias y convenientes y que, en un sentido u otro, tienen como finalidad última mejorar los procesos de prevención, detección y recuperación de las víctimas.



La conflictividad, y más concretamente el acoso escolar, ha existido siempre.

La diferencia entre una época y otra es el surgimiento de una conciencia social que no acepta ya estas conductas como normales, y que comienza a ser consciente de las graves consecuencias que para algunos menores tienen verse sometidos al maltrato de sus compañeros.

En todo caso, estamos convencidos de que el acoso escolar y ciberacoso no es una moda pasajera. Estos planteamientos no hacen más que evidenciar una deficiencia en el diagnóstico y un desconocimiento de la realidad. No deberíamos continuar minimizando o relativizando el problema porque con ello estaremos contribuyendo a que el acoso continúe oculto en una zona de sombras donde se ha venido manteniendo desde hace muchos años, demasiados, y con total impunidad.

En cuanto a las quejas tramitadas en 2016, asistimos a un sustancial incremento de aquellas que afectan a la **convivencia escolar** en relación con ejercicios anteriores. De este modo, las reclamaciones de los ciudadanos sobre problemas relacionados con la convivencia en los centros docentes se han elevado a 67, de las cuales 40 se refieren específicamente a situaciones de acoso escolar. Por su parte, en el año 2015 se presentaron 37 quejas, de las cuales 22 versan sobre maltrato entre iguales en el ámbito educativo.

No obstante lo anterior, la temática de las quejas que sobre convivencia escolar recibe la Institución se viene repitiendo en los últimos ejercicios, sin que se detecten variaciones significativas.

Así, seguimos recibiendo **denuncias sobre la actitud o comportamiento de profesores** hacia determinados alumnos donde los padres señalan que el problema es conocido por el centro y por la Administración educativa sin que haya adoptado resolución alguna, asegurando que ello está ocasionando graves perjuicios a los alumnos y alumnas que reciben las clases del profesor o profesora en cuestión (queja 16/0174, **queja 16/0552**, **queja 16/0997**, **queja 16/0865**, **queja 16/1984**, queja 16/3479 y queja 16/5491, entre otras).

Estas situaciones, cuando queda acreditada su veracidad, producen una importante alarma social en la comunidad educativa, determinando que en los casos más graves se haya incoado un procedimiento disciplinario al docente, acordando tras su tramitación la suspensión temporal de sus funciones conforme al Reglamento de régimen disciplinario de funcionarios de la Administración del Estado. (**queja 15/5364** y queja 15/5770).

En sentido inverso, atendemos las quejas de docentes que se lamentan de la pasividad del centro escolar en poner en funcionamiento el protocolo de actuación en caso de **agresión hacia el profesorado o el personal no docente**, aprobado por la Orden de la Consejería de Educación 20 de junio de 2011, o de la escasa efectividad de las medidas disciplinarias adoptadas con el alumno agresor (queja 16/6341).

Por lo que respecta a las quejas sobre acoso escolar o ciberacoso, en su mayoría, son las familias quienes se dirigen a la Defensoría denunciando la deficiencia y pasividad del centro escolar en atajar el problema y adoptar medidas reparadoras para la víctima. Es frecuente que los padres aludan a los problemas anímicos y emocionales que el maltrato de los compañeros está causando en sus hijos, incluso aportan justificantes médicos que acreditan la situación de estrés o depresión que padece la víctima (queja 16/0748).

Es necesario dejar constancia de que este tipo de conflictos en el ámbito escolar siempre deja traslucir una profunda discrepancia entre la valoración que de los hechos se produce por parte de los afectados y por parte del centro docente, así como una enorme dificultad en aportar pruebas que apoyen de manera inequívoca las tesis de quienes consideran que se está produciendo la situación de acoso.

Ante esta realidad, tratando de aplicar la ecuanimidad que nos es exigible, y aún a veces teniendo el convencimiento moral de que, si bien no con la extrema gravedad que en algunos casos se nos exponen las situaciones, pero tampoco restándola y negando rotundamente la existencia del acoso denunciado, a la vista de lo alegado por los interesados y de lo informado por la Administración, no nos queda más remedio que proceder a suspender nuestras actuaciones por ausencia de pruebas de la existencia de maltrato (quejas 16/0470, 16/0550 y 16/1019, entre otras).



Un año más son muchas las familias, afectadas por estos conflictos, que solicitan la mediación de la Defensoría para conseguir **un cambio de centro educativo para sus hijos víctimas del maltrato** de sus compañeros de aula o de colegio. Esta decisión, aunque drástica, se perfila para los afectados como la única alternativa posible para poner término a una situación que tanto daño está ocasionando en el menor y en la dinámica familiar.

Al respecto, hemos venido manifestando nuestra preocupación por las consecuencias de este cambio, ya que el mismo supone una nueva victimización para un niño que, tras haber sido agredido y haber sufrido, como colofón se ve obligado a adaptarse a un nuevo colegio y dejar atrás a sus compañeros, amigos y al profesorado ([queja 16/2955](#), queja 16/6187, queja 16/5111 y queja 16/5491, entre otras).

La ausencia de medidas o herramientas para trabajar en la recuperación de las víctimas, una vez que el acoso ha sido acreditado, determina que las familias pierdan la confianza depositada en el centro educativo, y demanden la aprobación de un cambio de centro, petición que no siempre es aceptada, o al menos con la celeridad y diligencia que se reclama. Recordemos que la propia normativa sobre escolarización (Decreto 140/2011, de 26 de abril) prevé la escolarización inmediata del alumnado que se vea afectado por cambio de centro derivado de acoso escolar, y la necesidad de prestar una especial atención al alumno afectado.

Es evidente que los casos de violencia o acoso generan la atención de los medios de comunicación, y su papel como instrumentos para la información y sensibilización de este problema es crucial. Pero precisamente por ello, entendemos que dichos medios deben abordar con especial cautela su intervención en unos fenómenos de violencia donde los menores son actores y víctimas y resultan ser merecedores de un exquisito respeto a sus derechos al honor, imagen e intimidad. Unos derechos que deben estar amparados desde la actuación profesional de los medios, aun cuando sus propios parientes provoquen y agiten una exposición mediática invasiva para las garantías de los menores.

Debemos huir de posiciones alarmistas que, además de generar una visión distorsionada de la realidad, pueden crear una alarma social innecesaria (queja 16/2256 y queja 16/6282).

1.4.2.5 Servicios educativos complementarios

Decíamos en el [Informe Anual de 2015](#), que se había consolidado la tendencia al aumento del número de quejas sobre el servicio complementario de comedor escolar, motivado ello por un desmesurado incremento de la demanda de plazas como consecuencia del lamentable aumento de familias afectadas por la crisis económica y, de igual manera, por el mismo lamentable hecho constatable de que muchas de ellas cuentan con el informe social correspondiente que acredita que se encuentran en riesgo de exclusión, lo que les garantiza una plaza en dicho servicio complementario.

Esta medida, que no solo no admite crítica alguna sino que debe ser objeto de todas las alabanzas, no obstante provoca que, limitadas las plazas, sean escasas las que pueden ser adjudicadas a otras familias que, siéndoles igualmente necesarios este servicio -sobre todo para poder conseguir la necesaria conciliación familiar y laboral-, no pueden acceder a él, de modo que se hace realmente complicado atender a los hijos e hijas en el horario de comedor, coincidente con el del horario laboral.

Pero si complicado resulta para lo que pudiéramos llamar una familia tradicional -progenitores que conviven con la prole en el mismo domicilio-, y en la que ambos trabajan, más complicado aún resulta para otras a las que, por determinadas circunstancias particulares, se les hace casi imposible el atender a sus hijos e hijas cuando estos no pueden comer en el colegio.

Y es que en la regulación actual de los servicios educativos complementarios de aula matinal y comedor escolar, tan solo se consideran baremables determinadas circunstancias de carácter general, sin tener en consideración circunstancias individuales o particulares.

Aunque se ha de entender que la diversidad de circunstancias de cada una de las familias puede ser ilimitada y que resulta imposible que la norma pueda contemplar todas y cada una de las particularidades, también



es cierto que aquella ha de ser un reflejo de la realidad social a la que tiene que ser aplicada y que, en la mayor medida que sea posible, ha de acomodarse y servir a la finalidad que se pretende, que en este caso es facilitar la vida y familiar y laboral.

También se ha puesto de manifiesto que determinadas circunstancias antes no contempladas en la normativa, sí lo debieran ser ahora, por lo que sí estimamos que podría ser necesaria una revisión de la norma vigente en algunos de los sentidos que expondremos, y ello, como decimos, para adaptarla a las situaciones reales de las familias.

Así, por ejemplo, en la queja 16/3785 y en la queja 16/4223, se nos exponía que, aunque uno de los progenitores no trabajaba, en ambos casos ello era debido a una incapacidad reconocida por la Administración competente -uno de ellos con ceguera absoluta, y la otra con movilidad reducida-, incapacidad que, igualmente, en estos dos casos, no permitía que ninguno de ellos pudiera ocuparse de sus hijos ni para recogerlos, ni para darles de comer. Consideraban, y lo compartimos, que estas circunstancias deberían asimilarse a la de que ambos progenitores trabajan, por cuando a efectos prácticos es como si así fuera. Entendemos que, no cualquier tipo de discapacidad puede dar lugar a esta asimilación, pero sí cuando los efectos incapacitantes den lugar a la consideración de gran dependiente, o cuando impidan asistir a otras personas no autónomas e igualmente dependientes.

Otra situación digna de análisis, era la que se exponía en la [queja 16/3486](#), en la que su promotora nos exponía las difíciles circunstancias por las que venía atravesando desde que se viera obligada a separarse de su esposo por el continuo maltrato psicológico al que venía siendo sometida, siendo prueba de ello los procedimientos seguidos en un Juzgado de Violencia sobre la Mujer y en un Juzgado de Instrucción.

Como era previsible, desde que presentara las correspondientes denuncias, el todavía marido de la interesada se había negado a colaborar en cualquier cuestión relacionada con ella y con sus hijos, siendo estos atendidos por el Equipo de Tratamiento Familiar del Ayuntamiento de su localidad.

Además de no hacerse cargo de ningún gasto relacionados con el cuidado y educación de ambos menores, se había negado sistemáticamente a facilitar cualquier documentación que le había sido requerida y, en concreto, el certificado de empresa en el que constara su situación laboral a efectos de aportarla junto con la solicitud de plaza de aula matinal y comedor escolar presentada para su hija, alumna de 3º de Educación Primaria.

Decía la interesada, y no sin razón, que a pesar de su insistencia en solicitarle por todos los medios que le había sido posible dicha documentación, se había negado en rotundo a facilitársela, por lo que considerando que, no dependiendo de su voluntad la entrega al centro docente de dicho certificado de empresa, y en atención al interés superior de su hija, conociendo además el centro su situación y teniendo conocimiento también de ésta los Servicios Sociales del Ayuntamiento, se le debía eximir de su entrega y, por lo tanto, admitir a la alumna en los servicios complementarios de aula matinal y comedor que había solicitado.

En nuestra consideración, ciertamente, a la interesada se le estaba exigiendo una obligación de hacer que legal, física y materialmente le era imposible cumplir, por lo que en ningún caso la falta de entrega de la documentación que se le exigía le podía ser imputada y, menos aún, las consecuencias negativas de todo ello que, en definitiva, a quién verdaderamente perjudicaban era a su hija menor.

Por su parte, también considerábamos el derecho de la interesada a no aportar datos o documentos en poder de cualquier Administración Pública local, autonómica o estatal, recayendo sobre la Administración actuante el deber de recabar de sí misma o de otras Administraciones la información necesaria para el trámite del que se tratara.

En este caso, la Administración educativa podía obtener certificado de la vida laboral del marido requiriéndolo al Instituto Nacional de la Seguridad Social, o el contrato de trabajo presentado en el Servicio de Empleo Público Estatal, de manera que quedara constancias de su situación laboral y de que ambos progenitores estaban trabajando, aunque quedara del todo claro que tan solo ella era la que se ocupaba y se iba a ocupar de sus hijos.



También cuestión varias veces planteada, y en parte parecida a la anteriormente tratada aunque con sus particularidades, es la que se trató en la queja 16/4069, en la queja 16/4175 y queja 16/3782. En esta última, compendio de las dos anteriores, la compareciente expresaba la injusticia de la normativa reguladora de los servicios complementarios de aula matinal y comedor escolar en cuanto a que, como antes se ha dicho, se pide que ambos progenitores -convivan o no con el alumno- presenten la documentación sobre su situación laboral, de forma que si el progenitor que no convive, ni tiene la guarda y custodia, no está trabajando, esto resulta ser un un obstáculo para acceder a dichos servicios.

Da igual el contenido del convenio regulador o el régimen de visitas -decía la interesada-. En efecto, la Administración educativa presume que el progenitor no custodio y en paro, puede hacerse cargo de ellos mientras que el custodio está trabajando, sin tener en cuenta que a esto se pueda sumar las circunstancias puesta de manifiesto en la queja 16/4124, en la que el progenitor en paro y no custodio vivía en otra localidad distinta a la de su hijo.

Cómo podemos comprobar, son diversas las situaciones, y complejas, pero es evidente que todas ellas son merecedoras de consideración y de protección, por lo que entendemos que deberían ser analizadas y posibilitar soluciones que tengan el reflejo normativo con el que hoy no cuentan.

En cuanto a otro servicio complementario en el que siguen generándose conflictos que entendemos que en muchos de los casos podrían tener solución, es el de **transporte escolar** cuando este tiene que ser utilizado por alumnado que ha de desplazarse de una localidad a otra para poder estudiar el nivel educativo que le corresponde.

Consideramos de interés hacer constar la cuestión expuesta en la **queja 15/4563**, cuya Resolución no fue aceptada por parte de la Administración competente.

De forma muy resumida, la situación era la de que dos alumnas de una pedanía de una localidad de Jaén, se encontraban matriculadas en un centro docente adscrito, aunque a pesar de ello se les había denegado el uso del transporte escolar que estaba programado desde su localidad hasta Linares. Se daban las circunstancias, además, de que en dicho transporte existían plazas de sobra, y que la parada de llegada estaba programada en la misma calle en la que se encontraba su Instituto, no entendiéndolo, por lo tanto, que no pudieran utilizarlo, por cuanto cumplían los requisitos de vivir en otra localidad y estar matriculadas en un centro adscrito.

Según nos informó la Delegación Territorial competente, si bien confirmaban ambas circunstancias, argumentaba que, las alumnas provenían de un centro docente adscrito a dos institutos y que el único que se había autorizado como centro receptor de transporte escolar era, justamente, el que no habían elegido para matricularse.

Ello nos llevó a manifestar al organismo territorial que a nuestro entender, no existía ningún impedimento para que el Instituto en el que se encontraban matriculadas las afectadas fuera también autorizado como receptor de un servicio de transporte escolar que ya estaba programado, y que, insistíamos, no sólo no supondría coste añadido alguno, o cambio de ruta o paradas, sino que rentabilizaría aún más un gasto que ya estaba autorizado.

Pero es que abundando en el asunto, insistimos también en que, aún en el caso de que el instituto de las alumnas no hubiera sido centro adscrito, nos pronunciaríamos en el sentido de que, dadas las circunstancias, se les autorizara a utilizar el transporte escolar.

Por ello formulamos Recomendación en el sentido de que por parte de la Delegación Territorial de Jaén se llevaran a cabo las actuaciones necesarias para autorizar al centro docente en el que estaban matriculadas ambas niñas como centro docente receptor de transporte escolar a partir del presente curso 2016-2017, recibiendo posteriormente como respuesta la no aceptación de nuestra Resolución.



1.4.2.6 Equidad en la educación

El concepto de equidad, en el campo de la educación, hace referencia al tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. En otras palabras, hacer efectivo el derecho humano fundamental de la **educación para todos**, proclamado en la "Declaración Universal de Derechos Humanos".

Pero este concepto va más allá de la igualdad ya que, por razones de equidad, los poderes públicos deben tomar medidas compensatorias o correctivas que restablezcan la igualdad ante situaciones desiguales.

De este modo la educación se configura como un importante instrumento para impulsar la lucha contra las desigualdades, correspondiendo al Sistema educativo establecer los mecanismos que contribuyan a prevenirlas y compensarlas, cualquiera que sea el motivo que las origine, y promover la transformación social a través de su compromiso solidario con las situaciones de desventaja en las que se encuentran colectivos y grupos que reciben los beneficios del Sistema.

En este subepígrafe diferenciaremos las medidas de equidad en los dos grupos: **educación especial** y **educación compensatoria**.

La Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006, de 3 de mayo) contempla como principios que deben regir el Sistema educativo, entre otros, la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como la calidad de la educación para todos los alumnos y alumnas, con independencia de sus condiciones y circunstancias. Y a tal efecto, impone a las Administraciones educativas la obligación de arbitrar medidas y recursos tendentes a estimular al máximo el desarrollo personal, intelectual, social y emocional del alumnado que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales. Unas necesidades educativas especiales entre las que se encuentran expresamente contempladas por la norma las altas capacidades intelectuales.

También, la Ley 17/2007, de Educación de Andalucía, señala que el Sistema educativo público garantizará el acceso y la permanencia del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, cuya escolarización se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa.

Es innegable que los principios y directrices de intervención educativa con el alumnado con necesidades educativas especiales debido a sus condiciones personales ha avanzado a pasos agigantados en las últimas décadas, apostando cada vez más porque estos niños y niñas puedan alcanzar unas metas similares a las del resto del alumnado. De la desatención y marginación iniciales, se pasó a la educación especial, y a la vista de la segregación que ésta generaba, se pasó a la normalización e integración de este alumnado en el ambiente menos restrictivo, lo que finalmente dio lugar a la inclusión educativa.

Además de lo anterior, el concepto de necesidades educativas especiales ha ido evolucionando y esta denominación hace referencia a la atención a la diversidad, atendiendo con ello las características propias y personales de cada alumno. De ahí que se haya incluido en este colectivo a quienes poseen altas capacidades intelectuales.

Sin embargo, las reclamaciones que venimos recibiendo en este ámbito, especialmente por lo que respecta a la dotación de recursos personales y materiales a los centros escolares, ponen en entredicho las proclamas y principios contenidos en las normas y evidencia que la plena inclusión de este colectivo de alumnos es todavía más teórica que real.

En todo caso, la educación inclusiva de los niños con diversidad funcional se perfila como algo más que un derecho: es una poderosa herramienta para combatir el riesgo de exclusión social de estos alumnos, ya que la exclusión escolar es la antesala de la exclusión social.

Somos testigos de las dificultades con las que se encuentran muchos niños y adolescentes que sufren algún tipo de discapacidad o padecen diversas patologías graves y crónicas, así como sus familias, en el



momento de comenzar el curso escolar, debido a que los centros donde se encuentran escolarizados aquellos carecen de la imprescindible dotación de personal. Con más frecuencia de la deseable el colegio o instituto no dispone de profesionales de apoyo o fisioterapeutas, logopedas, pedagogos terapeutas, maestros de audición y lenguaje, educadores de educación especial, o cuando existen, el número de horas contratados no son suficientes para prestar una atención educativa de calidad.

Así las cosas, durante el año 2016 hemos seguido recibiendo quejas de padres y madres de alumnos con necesidades educativas especiales que exigen para sus hijos, afectados por algún tipo de discapacidad o enfermedad crónica, una atención que supere cualquier obstáculo y que permita su normalización escolar, demandando de esta Institución su colaboración para que la Administración educativa andaluza proceda a la creación y dotación a los centros de profesionales específicos de apoyo, así como de los recursos materiales y ayudas técnicas precisas para que sus hijos puedan alcanzar los objetivos curriculares legalmente establecidos para todos los alumnos.

En el presente ejercicio hemos valorado también la atención educativa que reciben los **alumnos y alumnas con altas capacidades intelectuales**. Estos presentan unas características diferenciales asociadas a sus capacidades personales, su ritmo y profundidad del aprendizaje, su motivación y grado de compromiso con sus tareas, sus intereses o su creatividad. De este modo, las recomendaciones que los expertos realizan para estos alumnos y alumnas van dirigidas siempre hacia una atención educativa en el marco ordinario, orientada a la estimulación de su desarrollo cognitivo, y a un desarrollo equilibrado de sus capacidades emocionales y sociales.

Ahora bien, a juicio de esta Institución, el hecho de que este tipo de alumnado deba realizar su proceso educativo en un proceso de normalización conforme a los principios y proclamas señalados anteriormente no significa que el mismo no requiera para alcanzar el éxito escolar de una respuesta diferenciada y específica de aquella que se ofrece al resto de los alumnos.



Es así que los niños y niñas con altas capacidades intelectuales disponen de unas características a nivel de inteligencia, creatividad, personalidad y aptitud ante el hecho académico que los diferencian del resto de los alumnos y, por consiguiente, resultan acreedores de una atención específica y especializada. Los estudios y la experiencia han venido a demostrar que cuando desde el ámbito educativo no se articulan y ponen a disposición de este alumnado las medidas en función de sus características y necesidades, no es infrecuente que estos chicos y chicas presenten síntomas de frustración, falta de motivación, problemas de conducta, que pueden desembocar, en el peor de los casos, en inadaptación en las aulas o incluso en fracaso escolar.

Pues bien, algunos padres de niños con altas capacidades se lamentaban de que algunas Delegaciones Territoriales les impedían hacer uso de la reserva de plaza que la normativa contempla para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo so pretexto de que para este tipo de alumnado no se necesitan recursos específicos y, por consiguiente, no pueden beneficiarse de la reserva de plazas antes mencionada.



Este criterio de la Administración no es compartido por la Defensoría. Ciertamente el hecho de que los alumnos con altas capacidades posean aptitudes superiores no puede llevar a la conclusión de que no presentan ninguna necesidad específica de apoyo educativo que condicione su proceso de aprendizaje. En la determinación de tales necesidades específicas, los Equipos de Orientación Educativa y los Departamentos de Orientación Educativa adquieren un especial protagonismo. Y dado que estos alumnos no disponen de dictamen de escolarización, será a través de la información psicopedagógica donde estos profesionales puedan aconsejar qué acciones, qué medidas, o, en definitiva, qué tipo de intervención resulta aconsejable en cada caso.

Es cierto que las medidas generales que se vienen aplicando para este colectivo suelen ser el trabajo cooperativo, trabajo por proyectos de investigación, puesta en marcha de modelos organizativos flexibles, adaptaciones curriculares, entre otras. Para que el alumno pueda beneficiarse de estas medidas no siempre es necesario el uso de la reserva de plaza en determinados centros educativos ya que estas actividades, en principio, se podrán poner en práctica en todos los centros escolares.

Sin embargo, ello no siempre sucede así. Como ejemplo traemos a colación las circunstancias del asunto que motivaron algunas quejas donde la recomendación de los profesionales iba dirigida a la enseñanza bilingüe, circunstancia que a fecha de hoy sólo se proporciona en determinados centros educativos. De este modo, nos encontramos con alumnos a los que los profesionales recomiendan, en un informe psicopedagógico, la escolarización en un centro educativo bilingüe pero que no se atienden estas recomendaciones porque el alumnado con altas capacidades no requiere ningún recurso específico y, por tanto, el hecho de que un centro sea bilingüe no establece una prioridad a la hora de escolarizar a este alumnado.

En este contexto, hemos recomendado a la Consejería de Educación que dicte las instrucciones oportunas para que las diferentes Delegaciones Territoriales de Educación, con un criterio homogéneo entre ellas, permitan hacer uso de la reserva de plaza para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por altas capacidades intelectuales, siempre que los recursos o programas de que dispongan esos centros educativos hayan sido recomendados por los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa o por los Departamentos de Orientación Educativa.

Esta resolución ha sido expresamente aceptada por la Administración educativa. ([queja 15/1549](#) y queja 15/4771).

Los **profesionales técnicos de integración social** -antiguos monitores de educación especial-, como viene aconteciendo todos los años, han continuado cobrando un especial protagonismo. Recordemos que estos profesionales desarrollan una importante labor de asistencia que abarca la supervisión del alumnado, la ayuda en los desplazamientos, en el transporte escolar, en los comedores, entre otras muchas labores, y sin cuyos servicios no resulta posible la inclusión del alumnado en las aulas.

Son muchas las quejas de familias y asociaciones de padres que denuncian la ausencia de estos profesionales en las aulas, o cómo los servicios de los mismos han de ser compartidos con otros centros, quedándose durante muchas horas en la jornada escolar sin personas que puedan prestar apoyo asistencial a sus hijos. ([queja 16/0869](#), [queja 16/1446](#), queja 16/2605, queja 16/2678, [queja 16/3013](#), [queja 16/4259](#), queja 16/5025, [queja 16/5493](#), [queja 16/5620](#), y queja 16/6704, entre otras muchas).

Estos trabajadores son contratados por la Junta de Andalucía directamente o bien por una empresa que ha sido adjudicataria del servicio, a través de las normas de contratación pública. Respecto a los monitores contratados por empresas privadas, alguna asociación se ha lamentado de que en el correspondiente pliego de condiciones de las licitaciones no se hayan ofertado todas las horas necesarias para cubrir el apoyo de los monitores fuera del horario estrictamente escolar de 9 a 14 horas. Y lo que es aún peor, hay centros en los que ni siquiera se dispone de monitores durante toda la jornada escolar.

No dudan las familias en constatar que dejar a los niños que necesitan monitor de apoyo, sin él, durante el tiempo que sea, es provocar situaciones de vulnerabilidad, de inseguridad, de miedos y de falta de reacción ante cualquier problema que pueda surgir.



Las disfunciones señaladas también afectan a los servicios complementarios o a las actividades extraescolares. Se refieren las familias a excursiones, fiesta de navidad, o de fin de curso, salidas culturales, etc, en las que estos niños no han podido participar por falta de los profesionales de integración social. Unas situaciones que han representado no sólo una vulneración del derecho de estos menores a la educación inclusiva, sino a la inclusión en general, a la igualdad con sus compañeros, y a su dignidad.

Proclaman las familias en sus reivindicaciones que sus hijos tienen derecho a una educación inclusiva en igualdad de condiciones y a poder participar de cualquier actividad que organice el centro escolar sin tener que depender de la buena voluntad del profesional que acepte acompañar al menor en su tiempo libre.

Ante esta ausencia de monitores, muchas veces son las familias quienes desempeñan estos cometidos. Sin embargo este hecho, no hace más que fomentar la discriminación y la diferenciación entre niños desde edades tempranas.

La **insuficiencia horaria de presencia de los profesionales técnicos de integración social en los centros educativos** para la debida atención educativa del alumnado ha sido reconocida por las propias Delegaciones Territoriales, como acontece en el caso de Cádiz.

Sobre este asunto, hemos conocido que la Defensoría estatal ha instado a la Administración educativa andaluza a adoptar todas las iniciativas necesarias para dotar a los centros docentes dependientes de dicho organismo de los técnicos superiores en integración social necesarios, con un horario autorizado de dedicación que permita proporcionar a cada uno de los alumnos con necesidades educativas especiales que lo requieran el tiempo de atención que precisan a cargo de dichos profesionales.

En este contexto, sobre la base de lo establecido en la Ley 36/1985, de 6 de noviembre, por la que se regulan las relaciones entre la Institución del Defensor del Pueblo y las figuras similares en las distintas Comunidades Autónomas, proseguiremos de forma conjunta y coordinada las intervenciones sobre este asunto (queja 16 /4253).

La inclusión en las aulas del **alumnado asistido por ventilación mecánica** ha merecido también la intervención de la Defensoría. La ventilación mecánica es una estrategia terapéutica que consiste en remplazar o asistir mecánicamente la ventilación pulmonar espontánea cuando ésta es inexistente o ineficaz para la vida. Para llevarla a cabo se puede recurrir o bien a una máquina (ventilador mecánico) o a una persona bombeando el aire manualmente mediante la compresión de una bolsa o fuelle de aire.

Pues bien, hasta no hace mucho tiempo la atención educativa que venían recibiendo estos niños era prestada en el centro hospitalario ya que pasaban ingresado gran parte de su existencia o, en el mejor de los casos, se proporcionaba atención educativa domiciliaria en los periodos de tiempo en los que el menor no se encontraba hospitalizado. Por fortuna, los avances médicos y tecnológicos están permitiendo que estos niños puedan, con muchas dificultades y superando grandes retos, acudir a los centros educativos. El problema es que estos no disponen de recursos necesarios para su debida atención asistencial.

Así, la Administración educativa reconoce que carece de competencias en materia sanitaria, y los centros educativos, a excepción de los específicos de educación especial, no disponen de profesionales especializados ni cualificados en esta materia, ya que no hay enfermeros ni personal no docente especializados con estas funciones. Por su parte, los monitores de educación especial tienen funciones puramente asistenciales y no existen monitores con perfil sanitario que pueden atender cualquier necesidad que presente el alumno de autonomía personal y favorecer su integración.

Sobre este razonamiento, el ofrecimiento de la Delegación Territorial para el ejercicio del derecho a la educación de los alumnos afectados por estas patologías es la atención domiciliaria para cubrir sus necesidades básicas educativas en un ámbito controlado, o bien que la persona cuidadora principal del menor, en su gran mayoría las madres, lo atienda asistencialmente en el centro educativo donde se encuentre escolarizado.

Por su parte, la Administración sanitaria alega no disponer ni de medios ni de personal para la atención de los alumnos en los colegios, proclamando que se trata de un problema que ha de ser solventado en el ámbito educativo.



Mientras tanto las familias se lamentan de la inexistencia de la figura de monitor con perfil sanitario, por lo que han de ser las madres quienes realicen esta labor, obligándolas a estar durante toda la jornada escolar en el centro educativo. Reclaman, por tanto, el derecho constitucional de igualdad ante la ley, el derecho a la integración e inclusión social para sus hijos, y demandan que se tomen las medidas necesarias para su efectiva normalización y real igualdad. Nos trasladan que los menores no desean tener un profesor en casa, quieren acudir al colegio o instituto con el resto de sus compañeros, desean ser niños integrados, con amigos y con una realidad social igual al resto. Demandan las familias que la sociedad se conciencie ante la realidad de diversidad funcional de estos alumnos, y sea posible que puedan acudir al colegio sin la compañía de sus padres, que no cejarán en su empeño de romper las barreras sociales que existen para aquellos.

En esta tesitura, acordamos establecer un cauce de diálogo entre la Administración educativa, la sanitaria, las familias y la asociación de personas con ventilación mecánica (ASEVEMA) para analizar las concretas necesidades de apoyo sanitario básico de estos menores en el horario escolar.

En el encuentro con todos los agentes se abordaron posibles alternativas válidas para que la citada atención a los menores se procure por personal especializado distinto de la figura materna o paterna, logrando una mejor autoestima del alumno así como su integración e inclusión óptimas en el entorno educativo.

Se puso de relieve en la reunión que los monitores de educación especial son trabajadores de empresas contratadas, según pliego de condiciones técnicas publicado por la Delegación de Educación, quien contrata los servicios a esas entidades, pero no es la empleadora directa de los citados profesionales ni ejerce su dirección, y entre las funciones encomendadas a los monitores escolares no pueden contemplarse las tareas de atención a estos menores para las necesidades específicas que nos ocupan. En primer lugar, por carecer de las competencias necesarias para hacerlo y, en segundo lugar, porque no están recogidas las citadas funciones en el contrato celebrado con las empresas suministradoras del servicio que éstas prestan a los centros escolares.

No obstante, sí hubo acuerdo en torno a que es posible que estos profesionales, con la formación adecuada, pudieran hacerse cargo de la atención requerida a los menores con ventilación mecánica. Por ello, se cuestionó si estos trabajadores podrían, de manera voluntaria, incorporar las tareas vinculadas a esa atención a su normal desempeño profesional. Se trataría, pues, de que los monitores escolares asumieran llevar a cabo las funciones de atención sanitaria básica, sin recibir una contraprestación, al menos por parte de la Delegación de Educación, quien debe cumplir escrupulosamente los términos pactados que derivan del pliego de condiciones publicitado.

Esta voluntariedad del personal debería ir acompañada de la exención de responsabilidad civil de los trabajadores por los padres de los menores afectados, puesto que parece de todo punto inverosímil que nadie se ofrezca a llevar a cabo las tareas mencionadas, por las delicadas e importantes consecuencias.

También se valoró en el encuentro que la formación especializada en materia sanitaria para estos monitores podría proporcionarla la Delegación de Salud, a través de profesionales del Servicio Andaluz de Salud, además de asegurar una conexión permanente con éstos a efectos de despejar cualquier duda en todo momento. Para ello, surgió la posibilidad de poder contar con la atención del servicio del 061, y la conveniencia de poner en sobreaviso a los centros de salud y hospitales más cercanos a los centros escolares donde se encuentren los menores afectados, para que el personal sanitario tenga conocimiento de que en su área de influencia existen pacientes con la patología citada y que pueden necesitar apoyo inmediato.

A pesar de la predisposición manifestada por las Administraciones para encontrar una solución factible que permita la incorporación de los menores con ventilación mecánica a los centros escolares, no siempre ello es posible ya que, como se ha expuesto, todo se hace depender de la buena voluntad de unos profesionales que se comprometen a realizar funciones de alta responsabilidad que no les corresponden, a pesar de que reciban la correspondiente formación sanitaria. (queja 16/0662 y queja 16/0664).

Como hemos venido dejando constancia en Memorias anteriores, la especial atención que la Defensoría viene prestando al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo nos llevó a elaborar un **[Informe especial sobre los centros específicos de educación especial en Andalucía.](#)**



Las propuestas de intervención de la Administración que entendíamos necesarias y convenientes y que, en un sentido u otro, tienen como finalidad última mejorar la calidad de la atención educativa que está recibiendo el alumnado escolarizado en este tipo de recurso educativo, quedaron reflejadas en un conjunto de Recomendaciones dirigidas en su momento a la Administración educativa.

En cumplimiento de dichas Recomendaciones, por Acuerdo de 20 de marzo de 2012 del Consejo de Gobierno, se aprueba el **Plan de actuación para la mejora de la atención educativa al alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial en Andalucía 2012-2015** (BOJA número 64 de 2 de abril de 2012). Dicho Plan tiene establecido 8 objetivos, cada uno de los cuales con una serie de actuaciones, en el que, además quedan delimitados los agentes implicados y los criterios de evaluación e indicadores.

Desde la aprobación del Plan señalado, hemos realizado anualmente un seguimiento sobre las actuaciones emprendidas para su puesta en funcionamiento. Y así, el pasado 7 de abril de 2016, dado que ha finalizado la vigencia del Plan y que lamentablemente aún restan por llevar a cabo muchas acciones para la conclusión de determinados objetivos, hemos celebrado una reunión con representantes de la Consejería de Educación y del movimiento asociativo, donde quedó puesto de manifiesto que los objetivos 1, 7 y 8, aún no se habían desarrollado.

Estos objetivos se concretan en la definición de los requisitos de **infraestructuras y equipamientos** que deben reunir los centros específicos de educación especial; de la adaptación de las normas a las necesidades de estos centros educativos e implantación de los servicios del **plan de apertura de centros** (aula matinal, comedor, actividades extraescolares y transporte escolar); y del análisis de la **plantilla del profesorado y del personal de atención educativa complementaria** y elaboración del mapa actual de profesionales en los centros específicos de educación especial (definición de requisitos mínimos mediante norma reguladora).

Por consiguiente, hasta la fecha no se han definido los requisitos de infraestructura y equipamiento que deben reunir los centros específicos. Tampoco se han determinado los criterios para el desarrollo de la escolarización combinada o el objetivo de considerar a algunos centros específicos de educación especial como centros de recursos. También mencionamos la ausencia de suministro de determinado material o la actualización y sustitución de otros elementos TIC que se han quedado obsoletos o se han estropeado. No olvidemos que uno de los objetivos del Plan era potenciar el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación a estos recursos y a su profesorado como instrumento para el desarrollo de las competencias del alumnado.

Es preocupante, asimismo, que todavía no se hayan definido los perfiles profesionales de aquellas personas que prestan sus servicios en estos recursos educativos ni se haya determinado la ratio profesional/alumno. No en vano las necesidades educativas especiales de los alumnos en estos centros requieren de intervenciones muy especializadas en una gran diversidad de casos que implican la actuación colegiada de diferentes profesionales.

Esta inquietud debemos hacerla extensiva a los servicios educativos complementarios. Entre los objetivos del mencionado Plan se incluye la adecuación de la respuesta ofrecida a estos niños y niñas en relación con los servicios complementarios y con el Plan de apertura de centros, sin que hasta la fecha se hayan publicado las normas y criterios de implantación señaladas.

No somos ajenos a que, por desgracia, el periodo de vigencia de este instrumento de planificación ha coincidido de pleno con la época de crisis económica y contención del gasto público. Sin embargo, recordemos que, antes de su entrada en vigor, el Plan tenía prevista la correspondiente memoria económica en la que habrían de estar presupuestadas todas las cuantías que conlleva su puesta en funcionamiento.

A pesar de la complejidad que la ejecución del Plan pueda llevar, ya conocida desde su elaboración y aprobación, es necesario un mayor impulso e implicación para su implantación sumamente necesario para mejorar la calidad educativa que están recibiendo todos aquellos alumnos y alumnas que por sus graves patologías o discapacidades no pueden acudir a un centro ordinario.

El mencionado Plan representa una magnífica oportunidad para situar a estos recursos dentro del Sistema educativo al que pertenecen. Sin embargo, la situación actual ha hecho que el optimismo con el que las



familias y el movimiento asociativo acogió la puesta en funcionamiento de este ambicioso instrumento se haya convertido en decepción. **(queja 16/1816)**

Mientras tanto, las familias demandan incrementar los recursos personales en algunos centros específicos. No olvidemos que estos recursos educativos poseen unas características que los diferencian de otros centros de enseñanza en cuanto que necesitan de una mayor cobertura de personal y medios para prestar la atención necesaria a un alumnado complejo y diverso, y en el que las deficiencias repercuten directamente en la calidad de esa atención que se exige.

Desde la Institución hemos podido comprobar que los profesionales que prestan servicios en los centros específicos tienen un alto nivel de entrega e implicación. Sin embargo, su labor se complica sobremedida cuando el centro no dispone de los recursos personales y de todos los medios necesarios, originando una sobrecarga, tanto física como emocional, en sus funciones y un desequilibrio en sus expectativas de trabajo.

El problema general de la escasez de personal que adolece algunos centros se agrava por la política de reposición del personal que causa baja temporal ya que las sustituciones se están realizando con un mínimo de 10 días de demora.

La cuestión es que tras analizar la dotación de profesionales de estos centros donde se denuncia carencias, comprobamos su adecuación a la normativa vigente, tanto por lo que se refiere al que presta servicios en las aulas como los destinados a los servicios complementarios. De este modo, el nudo gordiano de la cuestión se encuentra en la no acomodación de dicha normativa a las necesidades reales del alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial.

Por tanto, la solución que demandan las familias y por la que apuesta esta Institución, ha de venir necesariamente de la puesta en práctica de todos y cada uno de los objetivos contenidos en el mencionado Plan de actuación. No obstante, se ha recordado a la Administración educativa la necesidad de que adopte las medidas necesarias para que las **coberturas de plazas por sustituciones de personal de baja** se realicen

con la máxima celeridad en interés superior del alumnado afectado, y teniendo en cuenta las necesidades de personal constatadas en algunos de estos recursos educativos. **(queja 15/4972)**



También nos hemos preocupado por los problemas de **mantenimiento y conservación de las infraestructuras** de algunos de estos centros específicos y, más concretamente, por la delimitación de competencias en torno a la entidad responsable del mantenimiento del servicio de calefacción.

En nuestro criterio, esta labor compete a los Ayuntamientos, si bien hemos de tener en cuenta que algunos centros

educativos específicos poseen grandes dimensiones, escolarizan a alumnos de toda la provincia y están ubicados físicamente en municipios pequeños cuyas exiguas arcas municipales les impide cumplir con sus obligaciones. Así acontece en el caso del colegio ubicado en el municipio de Ogíjares (Granada).

En esta tesitura, en su momento, recomendamos a todos los organismos implicados (Ayuntamiento, Delegación Territorial de Educación y Diputación Provincial) que promovieran cuantos contactos fuesen necesarios a fin de llegar a un acuerdo entre las tres Administraciones para atender adecuadamente el mantenimiento de los servicios de calefacción del centro específico de educación especial ubicado en Ogíjares (Granada).



Todas las Administraciones expresaron su buena voluntad de llegar a un acuerdo, si bien el mismo seguía sin concretarse, por lo que acordamos llevar a efecto una labor de mediación entre ellas. Nuestra pretensión era consensuar soluciones válidas para paliar la deficiencia en relación con el abono de los gastos del suministro de combustible para atender la calefacción del inmueble.

En la reunión surgieron nuevas cuestiones que deberían ser abordadas para mejorar el funcionamiento del centro y, por consiguiente, la calidad educativa y asistencial del alumnado.

Fruto del encuentro surgió el compromiso de contribuir al logro de una solución, reiterando su voluntad de colaboración y lealtad institucional entre los organismos, acuerdo que será objeto de seguimiento por la Defensoría. **(queja 16/6670)**

Respecto al servicio complementario de **comedor escolar que se presta en los centros específicos de educación especial**, algunas asociaciones y familiares de alumnos escolarizados en los recursos ubicados en la provincia de Cádiz han denunciado la situación de discriminación en la que se encontraba al no disponer de ayudas públicas para sufragar este servicio. No olvidemos que el comedor escolar representa una continuidad del proceso de formativo y un instrumento de especial relevancia en el proceso de estimulación y formación del alumnado escolarizado en este tipo de centros educativos.

El problema se remonta al año 2013, cuando se acuerda no conceder subvenciones a los distintos centros por considerar que el procedimiento legal utilizado no era el más adecuado. Desde aquella fecha los gastos han sido sufragados por las asociaciones y entidades que gestionan los recursos, si bien, las posibilidades económicas de aquellas se han visto agotadas, lo que hace peligrar el mantenimiento del comedor.

La solución a este asunto, aunque discutida por algún sector del movimiento asociativo, ha venido de la mano de la Resolución de 6 de septiembre de 2016, por la que, para el curso escolar 2016-2017, se convoca subvenciones en régimen de concurrencia competitiva a los centros de educación especial sostenidos con fondos públicos o con planes de compensación educativa, para la prestación del servicio de comedor escolar. **(queja 15/4540)**

Por lo que respecta a la **educación compensatoria** en el informe anterior ya nos referimos a los retrasos que se producen en los pagos de las **becas** de la convocatoria general del Ministerio de Educación como consecuencia, según los afectados, de que desde el curso 2009-2010, la Junta de Andalucía asumiera la gestión íntegra a través del convenio de colaboración correspondiente. Esta situación tan solo se produce en las Comunidades Autónomas de Andalucía y Cataluña, respectivamente.

Numerosas quejas se recibieron en este sentido, acumulándose todas ellas a la tramitación de la queja 16/0867, por evitar duplicidades en nuestras actuaciones y, donde, las personas interesadas, beneficiarios y beneficiarias de una beca de la convocatoria general para estudiantes no universitarios, exponían, que sufren un importante retraso en percibir las cuantías correspondientes, poniendo como ejemplo la convocatoria para el curso 2014-2015, en la que los primeros pagos se realizaron en junio de 2015 y los últimos en octubre y noviembre de ese mismo año.

Según decían, la información que recibían tanto de la Administración educativa andaluza, como del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, era que ello era debido al procedimiento consecuencia del convenio de colaboración suscrito entre ambas, de manera que hasta que la Junta de Andalucía no remite todos los datos relativos a la convocatoria, no se transfieren las cuantías correspondientes desde el Ministerio, añadiéndose posteriormente el tiempo que tarda la Administración andaluza en efectuar el pago. Ello se traduce, en definitiva, en que mientras que el resto de estudiantes becados en todo el territorio nacional reciben sus pagos puntualmente, en Andalucía se sufre un retraso que como mínimo es de tres meses para la cuantía fija, y de hasta diez meses para la cuantía variable, cuestionándose, por lo tanto, la conveniencia de mantener un convenio que supone un perjuicio para el alumnado afectado, preguntándose, así mismo, los motivos por los cuáles, a pesar de la ineficacia mostrada, se mantenía vigente.

Por nuestra parte, señalábamos que, por otras personas interesadas que ya antes se habían dirigido a esta Institución, habíamos podido comprobar que, ciertamente, los pagos se producen a veces ya bien finalizado el curso para el que han sido concedidas las ayudas, preocupándonos que, tal como se nos



había expuesto en muchas de las ocasiones, dada la insuficiencia de recursos económicos de las familias, habían de recurrir a solicitar préstamos para poder ir cubriendo los gastos para los que, precisamente, habían solicitado la beca.

Sin embargo, desde la Dirección General de Participación y Equidad, se nos dijo que eran enormes los esfuerzos que se realizaban desde el centro directivo y desde la Consejería de Educación para tratar, en la medida en que fuera posible, de cumplir con todo el rigor, eficiencia y celeridad los plazos marcados por cada uno de los convenios firmados con el Ministerio de Educación para la gestión y tramitación de las becas que benefician a tantos alumnos y alumnas de Andalucía.

Así mismo, se nos decía que los retrasos aludidos por determinadas personas, en ningún caso representaba la globalidad de las becas de la convocatoria general tramitada por la Consejería, si bien podía admitirse muy escasos errores cometidos por los órganos gestores, así como los cometidos por los propios solicitantes.

Con enorme satisfacción debíamos, pues, recibir estas noticias, aunque quisimos poner de manifiesto -y también ahora- que nuestra percepción no es exactamente coincidente con la de la Administración informante, y que si bien pudiera ser admitido que la problemática expuesta no afectara a la “globalidad” de las becas, tampoco se puede predicar que sean meramente testimoniales los casos que se producen.

Confiamos en que la Consejería de Educación persista en la búsqueda de soluciones para evitar cualquier mínimo retraso que pueda serle imputado, así como que la información que se ofrezca a los potenciales solicitantes sea lo suficientemente exhaustiva y clara para evitar los errores que, al parecer, se producen en las correspondientes solicitudes, lo que sin lugar a dudas repercutirá en una mejor gestión y en la prestación de un mejor servicio público.

1.4.2.7 Formación Profesional

La enseñanza de la Formación Profesional es considerada de forma prácticamente unánime, como uno de los asuntos de mayor trascendencia para el futuro profesional de las personas, la competitividad de las empresas y el desarrollo de los países. Por ello, la trascendencia de esta formación desde el punto de vista social y económico, ha hecho que las políticas educativas y de empleo hayan apostado por estimular el acceso a la formación de los jóvenes, evitando cualquier interrupción entre la educación general y el acceso a la Formación Profesional, y el fracaso escolar.

Esto que decimos ha dado los resultados pretendidos, apreciándose en los últimos años un crecimiento exponencial de las personas que, concluida la educación obligatoria o postobligatoria del Sistema educativo, optan por este tipo de formación, resultando que, aún reconociéndose el esfuerzo realizado en cuanto a ofertar un mayor número de plazas y titulaciones en todos sus niveles, no ha sido del todo suficiente. A esto, además, se une la demanda de esta formación de las personas que años atrás abandonaron o realizaron sus correspondientes estudios y que ahora pretenden, o bien una mejora en su capacitación profesional o, estando en desempleo, su reinserción en el mercado laboral.

Y estas últimas personas -jóvenes muchas de ellas, o no tan jóvenes otras- son las que en mayor medida han acudido a esta Institución, en el último semestre de 2016, por haberse visto afectadas negativamente por la entrada en vigor de la Orden de 1 de Junio de 2016, por la que se regulan los criterios y el procedimiento de **admisión del alumnado en los centros docentes para cursar ciclos formativos de grado medio y de grado superior**, sostenidos con fondos públicos, de formación profesional inicial del sistema educativo.

Como decíamos, uno de los objetivos de la política educativa ha sido -y es- utilizar la Formación Profesional como un instrumento esencial para evitar interrupciones entre las enseñanzas obligatorias y postobligatorias y la formación profesional, resultando que, precisamente, en la Orden citada se da prioridad en el acceso a los distintos grados a aquellos solicitantes que en el curso inmediatamente anterior han obtenido el correspondiente título.

Así por ejemplo, para los ciclos medios, tendrán prioridad los alumnos que presenten el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y lo hayan obtenido en el curso anterior. De igual manera, se



establece la prioridad en el acceso para los solicitantes de una plaza en un ciclo superior si el Título de Bachiller se ha obtenido en el curso anterior. La intención no es otra -y compartimos- que la de garantizar -siempre que el número de plazas lo permita- la continuidad en los estudios, seriamente afectada en los últimos años como consecuencia de la avalancha de solicitudes que se registra para la mayoría de ciclos ofrecidos.

El problema no tendrá solución mientras la **oferta de plazas** siga siendo **insuficiente** para la demanda existente, señalándose por parte de la Consejería de Educación que han sido más de 30.000 solicitudes para Formación Profesional las que se han quedado desatendidas para el curso 2016-2017.

Por su parte, una de las medidas que entendemos que sí dará mayores oportunidades de acceder a quienes lo pretendan, es la de haberse creado un distrito único, lo que permitirá garantizar la igualdad de acceso a los ciclos más solicitados con independencia de dónde viva el solicitante.

El **distrito único significa que los estudiantes deben realizar una única solicitud** en la que relacionarán, por orden de preferencia, las peticiones que deseen de los ciclos formativos y centros entre todos los ofertados por la Administración educativa. Ello contribuirá a que, al menos en parte, se verá reducido el número de solicitudes desatendidas, además de poder conocer con mayor certeza el número de éstas.

Mencionar, por último, que nos resulta de enorme satisfacción que la Orden de 1 de junio de 2016, haya previsto la aplicación del **principio de paridad**, de manera que se tenderá a escolarizar favoreciendo una matrícula equilibrada, o lo que es lo mismo, si en una titulación de Formación Profesional hay mayoría de varones, tendrán preferencia de matrícula las mujeres y viceversa, principio establecido al respecto en el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación, aprobado por el Consejo de Gobierno el 16 de febrero de 2016.

1.4.2.8 Enseñanzas de Régimen Especial

Anticipamos en el **informe de 2015** nuestra preocupación por el hecho de que la Junta de Andalucía no había procedido a realizar las modificaciones normativas necesarias para adaptar los cambios introducidos por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Estas modificaciones permitirían **que los alumnos y alumnas que tuvieran 16 años pudieran acceder a los estudios superiores de música** mediante la realización de la prueba de madurez correspondiente, lo que hasta entonces solo se les permitía cuando tenían cumplidos los 18 años.

Dicha previsión normativa, también había sido recogida en la Disposición adicional octava del Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modificaba el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, arriba señalada.

Siendo ello así, y teniendo en cuenta la Disposición final quinta en su apartado 6 de esta última, a tenor de lo cual «Las modificaciones introducidas en las condiciones de acceso y admisión a las enseñanzas reguladas en esta Ley Orgánica serán de aplicación en el curso escolar 2016-2017», la Administración educativa, sin embargo, continuaba aplicando la Orden de 18 de abril de 2012, en las que no se contemplaba estas modificaciones normativas.

En respuesta a nuestra solicitud de información, desde la Dirección General de Ordenación Educativa, se indicó que, en uso de su ámbito competencial, no había establecido las condiciones de excepcionalidad para permitir el acceso directo a las enseñanzas superiores de música o de danza de los mayores de 16 años de edad en los términos antes expresados, por lo que en ese momento sólo era posible acceder a estas enseñanzas al alumnado que estuviera en posesión del título de Bachiller o hubiera superado la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años y, además, hubiera superado las correspondientes pruebas específicas a que se refieren los artículos 54, 55, 56 y 57 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, sin hacer la más mínima mención a cuando se tenía previsto realizar las modificaciones normativas necesarias que estábamos tratando.



En nuestra consideración, entrada en vigor la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la calidad educativa, el día 30 de diciembre de 2013 -hacia entonces ya dos años- y señalándose expresamente en su Disposición final quinta, apartado 6, que las modificaciones introducidas en las condiciones de acceso y admisión a las enseñanzas reguladas en esta Ley Orgánica serían de aplicación en el curso escolar 2016-2017, por parte de la Administración se tenía que haber tenido en cuenta las previsiones señaladas en orden a establecer la condiciones de excepcionalidad demandadas.

Llamaba también nuestra atención que, aprobada la Orden de 24 de junio de 2015, por la que se modificaba la de 18 de abril de 2012 -antes mencionada-, para incluir la regulación de determinadas cuestiones relacionadas con las Enseñanzas Superiores de Diseño y de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, no se aprovechara la ocasión para, así mismo, realizar las modificaciones necesarias en orden a contemplar las nuevas previsiones normativas relativas al acceso a las Enseñanzas Superiores de Música y Danza en los términos señalados en este escrito.

No nos cabía la menor duda de que existirán razones que justificaran el no haberlo hecho -decíamos- pero visto el calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, había de acometerse con premura las modificaciones necesarias para que el alumnado que se encontraba en la situación excepcional de haber cumplido los 16 años, no poseer el Título de Bachiller y estar en el 6º Curso de Grado Profesional de Música, pudiera presentarse a la convocatoria de pruebas específicas de acceso al Grado Profesional para el curso 2016-2017, sin perjuicio de otras situaciones que la Administración considerara igualmente excepcionales y merecedoras de ser también incluidas en la Orden correspondiente.

Y por todo ello, estimamos necesario formular a la Consejería de Educación la **Recomendación** de que se procediera a llevar a cabo todas las actuaciones que fueran necesarias para proceder a la modificación de la Orden de 18 de abril de 2012 en los términos recogidos en el apartado 5 del artículo 69 de la Ley Orgánica Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción dada por el artículo 56 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de Diciembre, para la mejora de la calidad educativa, y en la Disposición final octava del Real Decreto 21/2015, de 23 de Enero, **permitiendo con ello al alumnado mayor de 16 años poder realizar la pruebas específicas de acceso a las enseñanzas superiores de Música y de Danza para el curso 2016- 2017.**

Y si bien en una primera respuesta se nos constató que nuestra Resolución sería tenida en cuenta, ante nuestra insistencia de la urgencia de proceder a las modificaciones necesarias, se nos informó que, finalmente, todo cuanto se solicitaba había quedado recogido en la Resolución de 16 de abril de 2016, por la que se convocaban las pruebas de acceso correspondiente para el curso 2016-2017, por lo que, todas aquellas personas que pudieran encontrarse en su misma situación, podrían ya presentarse a dicha convocatoria.

En cuanto a otras cuestiones relacionadas con la enseñanzas de Régimen Especial, las mayores incidencias siguen produciéndose en las **Enseñanzas de Música**, volviéndose a poner de manifiesto la continuidad en la decisión adoptada años atrás por la Consejería de Educación en cuanto a ser inflexibles en el mantenimiento de las plazas inicialmente previstas en la planificación a pesar del importante número de aspirantes que aprueban las correspondientes **pruebas de acceso a los distintos grados** (elemental y medio, principalmente) y que no pueden obtener una plaza.

No obstante, parece que va calando el mensaje de que, en contra de lo que durante mucho tiempo era una errónea creencia, la Administración educativa, no tratándose de enseñanzas obligatorias, no tiene tampoco la obligación de ampliar las plazas inicialmente previstas para posibilitar el acceso a todo aquel alumno o alumna que obtenga aprobado en la correspondiente prueba de acceso, si bien sigue resultando enormemente frustrante para aquellos estudiantes que se ven en esas circunstancias.

1.4.2.9 Otras cuestiones de Educación

Especial mención queremos hacer de la **queja 15/5872**, en la que la persona interesada nos exponía que, a pesar de haberlo solicitado para sus dos hijas, así como otros progenitores también para otras dos alumnas de un Instituto de una localidad sevillana, les había sido denegada reiteradamente la posibilidad



de recibir **clases de religión islámica** por la inexistencia de convenio de colaboración entre la Consejería de Educación y la Comisión Islámica de España.

Manifestaba que de esta manera se estaba ignorando la Ley 26/1992, de 10 de noviembre, por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado Español y la Comisión Islámica de España, en virtud de la cual la Administración educativa andaluza está obligada a facilitar dichas enseñanzas.



Analizada la queja, formulamos a la Consejería de Educación la Recomendación de que para dar cumplimiento a lo establecido en dicha Ley, se promovieran las medidas que fueran necesarias en orden a hacer posible la impartición de la asignatura de religión islámica en los centros docentes andaluces, sin perjuicio de la firma del Acuerdo o Convenio que se estime oportuno con la Comisión Islámica de España. Pero esta resolución no fue aceptada, argumentándose que la precariedad presupuestaria hacía inviable la contratación del profesorado necesario para garantizar una adecuada atención al alumnado.

1.4.3 Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanza Universitaria

En este apartado se relacionan las quejas tramitadas durante 2016 en materia universitaria con excepción de las quejas relacionadas con el personal docente universitario o con el personal de administración y servicios adscrito a las universidades, que son objeto de análisis en el capítulo I, dentro del apartado “empleo público”.

Así, entre los asuntos tratados durante 2016, debemos reseñar las diversas quejas recibidas planteando la problemática que estaba sufriendo el alumnado que había cursado el **título de experto en criminalidad y seguridad pública impartido por la Universidad de Málaga**, que se consideraban discriminados en relación a los alumnos que habían cursado estos estudios en otras Universidades en cuanto al reconocimiento y convalidación de créditos. (queja 16/6005, queja 16/6380 y queja 16/6644). Dichas quejas hubieron de ser remitidas a la Defensora del Pueblo del Estado por derivar el denunciado agravio comparativo de la aplicación de una normativa aprobada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Asimismo, debemos mencionar la recepción, un año más, de diversas quejas relacionadas con las **pruebas de acceso a la Universidad** en las que se cuestionaba la justicia del propio sistema selectivo y se lamentaba la frustración que supone la no superación de las pruebas o la no obtención de la calificación deseada para las expectativas profesionales de muchas personas. (queja 16/3936 y queja 16/4658).

De alcance similar son aquellas quejas que cuestionan la exigencia por el sistema universitario andaluz de la acreditación de un determinado nivel de conocimiento de una lengua extranjera (**B1 para la obtención del grado universitario**) (queja 16/2201), contraponiendo esta situación a la existente en otras Comunidades Autónomas; o las que demandan que las enseñanzas lingüísticas pasen a incluirse en los planes de estudios de las distintas titulaciones (queja 15/5869).

También son recurrentes las quejas que plantean diversos problemas durante el procedimiento de **acceso a los estudios de grado o máster**, ya sea como consecuencia de incidencias informáticas durante el proceso de matriculación on line, o como consecuencia de errores cometidos en alguna de las fases del procedimiento, en particular en relación con la determinación del orden de preferencias (queja 16/5396).