



La Dirección General aludida abanderó la respuesta, a la que se adhirió la Consejería de Igualdad y Políticas Sociales, defendiendo la aplicación de un Modelo de la Atención Integral centrada en la persona, que implica la coordinación de los servicios sociales y los sanitarios, cuyo pilar de sustento reside en que son los servicios los que tienen que adaptarse a las personas y a sus necesidades y no a la inversa.

En este sentido, sostiene que la prestación económica de asistencia personal ofrece importantes ventajas para las personas en situación de dependencia que pueden desarrollar una vida activa, residenciando en ellas la capacidad de decidir en qué manera se desenvuelve la misma, aunque su implantación está produciéndose de forma paulatina. Para lo cual, el informe reseñó los diferentes antecedentes producidos que coadyuvan a la consecución de este objetivo, cuyo corolario es la vigente Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los Derechos y la Atención a las Personas con Discapacidad en Andalucía, que en su artículo 38 reconoce el derecho de las personas con discapacidad en situación de dependencia a la asistencia personal y prevé la garantía de este derecho mediante la regulación de “las condiciones autonómicas de acceso a la prestación de asistencia personal” regulada en la Ley 39/2006, de 14 de diciembre.

La Dirección General de Personas con Discapacidad, efectivamente, aportó datos estadísticos que revelaban la irrelevancia de la prestación económica de asistencia personal en relación con el conjunto de prestaciones nacionales reconocidas en marzo de 2017 (un total de 6026 del total de 1 082 774); la existencia de comunidades autónomas en las que ni siquiera se aplicaba la misma; y, por lo que a nosotros interesa, la insignificancia de su prescripción en Andalucía, con solo **9 prestaciones aprobadas de este tipo**. En el plano opuesto, la única comunidad autónoma en que realmente tiene aplicación la prestación económica de asistencia personal es la del País Vasco (5506), seguida por Castilla y León (321), justificando el informe que la representación en la comunidad vasca de la prestación en cuestión se explica porque en la misma se “realiza una interpretación amplia de la imprecisa regulación a nivel estatal de la prestación económica de asistencia personal”.

Por lo demás, añadía que la evidencia de su falta de desarrollo a nivel nacional, había determinado la constitución por el Imsero de un grupo de trabajo conformado con todas las comunidades autónomas, del que habrían de salir las conclusiones y acuerdos que permitieran su desarrollo, delimitar los aspectos relacionados en la Recomendación citada y establecer criterios comunes para garantizar su calidad en el marco del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia, permitiendo una regulación homogénea.

Concluimos finalmente sugiriendo a la Agencia de Dependencia y Servicios Sociales de Andalucía y a la Dirección General de personas con discapacidad que, dentro de sus respectivas competencias, propiciaran las actuaciones necesarias para impulsar y alcanzar la consecución del desarrollo normativo de la prestación económica de asistencia personal, tan pronto como se alcanzaran los criterios comunes que garanticen la calidad en su prestación, dentro del Sistema para la Autonomía y Atención a la Dependencia.

Denotamos, en todo caso, que el Decreto por el que se regula la prestación económica de asistencia personal del Sistema de Atención a la Dependencia es una iniciativa incluida entre las previsiones del Plan Anual Normativo de 2018 (Acuerdo de 27 de marzo de 2018, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan Anual Normativo para el 2018, publicado en el **BOJA número 65 de 5 de abril de 2018**), aunque no se haya materializado finalmente en el pasado ejercicio.

1.4. Educación

1.4.1 Introducción

...

También se exige una educación inclusiva y no segregadora para el alumnado afectado por algún tipo de discapacidad, a la par que se demanda recursos, becas y ayudas al estudio para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorables.

...



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

1.4.2.3 Instalaciones escolares

...

También nos inquieta que, aunque no son muy numerosas, seguimos recibiendo quejas que ponen de manifiesto la existencia de barreras arquitectónicas en centros docentes de Andalucía, por lo que las instalaciones resultan inaccesible para cualquier miembro de la comunidad educativa que, de manera transitoria o permanente, necesite acceder al centro o, al menos, a alguna parte concreta del mismo.

Citemos varios ejemplos. En el primero de ellos, la madre de una menor afectada por tener una muy limitada agudeza visual, nos exponía las intervenciones que en el centro docente en el que se encuentra matriculada había que llevar a cabo para garantizar su seguridad ya que, de otro modo, posiblemente los accidentes serían continuos. En esta ocasión hemos de congratularnos porque tanto por parte del Ayuntamiento de Granada, como por parte de la Delegación Territorial, se dio una rápida y adecuada respuesta a las necesidades de la menor (**queja 18/2734**).

Importante problema de accesibilidad el que también sufría la menor cuya progenitora acudió a esta Institución solicitando nuestra intervención para que, escolarizada en un centro docente de una localidad cordobesa, pudiera acceder al polideportivo, ya que, necesitando para su deambulación una silla de ruedas, la única forma de acceder a esta instalación era a través de dos escaleras que, evidentemente, no podía subir.

Las posibles soluciones que se barajaron fueron ambas inviables, puesto que una de ellas era salvar el desnivel existente entre el edificio principal y el gimnasio, de 15 metros, mediante la construcción de una rampa de 300 metros, lo que resulta imposible. La otra propuesta era que la alumna usara la rampa de una entrada accesoria, pero de pendiente tan pronunciada que ni siquiera una persona empujando la silla podría subirla, por cuanto menos ella por sus propios medios.

Aun permanecemos a la espera de que la Delegación Territorial competente se nos responda cuáles de los medios que salvarían los obstáculos pueden ser instalados: una silla salvaescaleras, un montacargas o una plataforma elevadora (**queja 18/6067**).

1.4.2.6 Equidad en la educación

...

Por lo que respecta a la educación especial, esta ha venido siendo tradicionalmente una educación paralela y separada de la educación normal y ordinaria. Sin embargo, este concepto ha ido variando, de modo que en la actualidad la cultura de la integración escolar se encuentra más desarrollada, favoreciendo la aparición de la denominada escuela inclusiva.

La **educación inclusiva** se perfila como un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos prestando especial atención a aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social.

Por tanto, la inclusión en el ámbito educativo es considerada como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades asociadas a la discapacidad y al ambiente, pero no exclusivamente a ellas. Esto implica que las escuelas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos.

Conforme a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (artículo 73), el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Los principios que presiden la escolarización de estos alumnos y alumnas son los de normalización e inclusión.



Estos principios han de ser interpretados de acuerdo con la Convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006, ratificada por España y en vigor desde el 3 de mayo de 2007.

Las quejas recibidas en 2018 afectan a los distintos aspectos inherentes a la incorporación y permanencia del alumnado con discapacidad al sistema educativo.

Nos referimos a las demoras o disconformidad de las familias con la valoración de las necesidades educativas especiales realizadas por los equipos de ordenación educativa; a divergencias respecto de las modalidades de escolarización; a carencias de profesorado o profesionales técnicos de integración social; a deficiencias en las instalaciones educativas; o a problemas para el acceso a los servicios educativos complementarios y actividades extraescolares.

Respecto de la primera de las cuestiones señaladas, la **disconformidad de las familias con la valoración de las necesidades educativas**, hemos de resaltar las dificultades de la Defensoría para intervenir teniendo en cuenta que aquellas son determinadas por equipos técnicos.

Dichas valoraciones se realizan por profesionales (psicólogos, pedagogos, maestros de audición y lenguaje, médicos o trabajadores sociales) que fundamentan sus decisiones en criterios de carácter estrictamente técnico sobre los que esta Institución no se encuentra legitimada para rebatir o cuestionar. La Defensoría no dispone de competencias, ni de medios para dictaminar técnicamente sobre las necesidades educativas del alumnado con discapacidad, o sobre los métodos educativos que se les debe aplicar.

No obstante, en estos casos, velamos para que las reclamaciones de las familias con el contenido de los dictámenes de escolarización elaborados por los técnicos se tramiten, en forma y plazo, conforme al procedimiento establecido en las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del ANEAE, (Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo) y organización de la respuesta educativa, actualizado por otras Instrucciones de 8 de marzo de 2017 (**queja 18/0189, queja 18/0271**).

En otras ocasiones las denuncias tienen su origen en una **demora, no siempre justificada, en determinar por los profesionales competentes las necesidades educativas especiales de los alumnos**.

Está demostrado que la detección e identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado juega un papel esencial en la inclusión plena de estos y en su aprovechamiento futuro del proceso educativo. Toda la legislación educativa enfatiza la importancia de identificar, valorar y prestar atención educativa adecuada lo más tempranamente posible a las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, ya que en muchos casos su detección y atención precoces incrementan significativamente la eficacia de las medidas adoptadas y el rendimiento presente y futuro del alumnado.

Estas demoras suelen resolverse con cierta agilidad tras la intervención de la Defensoría (**queja 18/0100, queja 18/1774**).

Cuestión distinta es la **determinación de la modalidad de escolarización que acuerden los técnicos, cuando lo que se apunta es a un modelo menos inclusivo en un centro específico de educación especial**. De modo más significativo cuando parece evidenciarse que esta decisión tiene su fundamento en cuestiones de índole organizativas o económicas y no en el interés superior del alumno.

La insuficiencia de medios en los centros docentes nunca puede servir de fundamento para denegar el acceso de un alumno o alumna con discapacidad a un recurso dentro del sistema ordinario, en igualdad de condiciones y en la comunidad en la que vive. Caso contrario se estará vulnerando el derecho de este alumnado a una educación inclusiva, en los términos que señalan las leyes educativas y la Convención de las personas con discapacidad de la ONU.

En efecto, la Convención obliga a los Estados, respecto del alumnado con discapacidad, a que hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales, a que se le preste el apoyo necesario en el marco del sistema



general de educación, para facilitar su formación efectiva, y a que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

También la Convención, en su artículo 2, prohíbe todas las formas de discriminación de estas personas, entendiéndose que constituye discriminación por motivos de discapacidad cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, mencionándose expresamente como constitutiva de una forma de discriminación «la denegación de ajustes razonables».

Sobre este asunto el Tribunal Constitucional ha señalado que como principio general la educación debe ser inclusiva, es decir, se debe promover la escolarización de los menores en un centro de educación ordinaria, proporcionándoseles los apoyos necesarios para su integración en el sistema educativo si padecen algún tipo de discapacidad.

En definitiva -dice el Tribunal- «la Administración educativa debe tender a la escolarización inclusiva de las personas discapacitadas y tan sólo cuando los ajustes que deban realizar para dicha inclusión sean desproporcionados o no razonables, podrá disponer la escolarización de estos alumnos en centros de educación especial» (sentencia de 27 de enero de 2014).

Se ha encargado la Convención de determinar qué ha de entenderse por ajustes razonables: modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que «no impongan una carga desproporcionada o indebida» cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Por tal razón, antes de acordar la derivación de un alumno con discapacidad a un recurso menos inclusivo como lo son los centros específicos de educación especial, la Administración educativa debe analizar los ajustes que se requieren en el supuesto concreto. Ha de valorar la dotación de medios materiales y personales complementarios que ha de realizarse al centro ordinario y la realización de modificaciones en la organización y funcionamiento del mismo, entre otras cuestiones.

Una vez realizadas estas actuaciones, sólo podrá denegarse el acceso del alumno con discapacidad a un recurso ordinario cuando los ajustes que se precisan no puedan estimarse «razonables» ([queja 17/0486](#), [queja 18/0632](#) y [queja 18/0247](#)).

Pero el asunto que más problemas ha suscitado en 2018 ha sido [la escasez de profesionales en los centros docentes para la debida atención del alumnado con discapacidad](#).

Como viene aconteciendo desde hace muchos años, las demandas centran su foco preferente de atención en los profesionales técnicos de integración social, antiguos monitores de educación especial. ([queja 18/0003](#), [queja 18/0066](#), [queja 18/0194](#), [queja 18/0304](#), [queja 18/0556](#), [queja 18/0819](#), [queja 18/0948](#), [queja 18/1330](#), [queja 18/1638](#), [queja 18/1940](#), [queja 18/3046](#), [queja 18/3747](#), [queja 18/3846](#), [queja 18/5427](#), [queja 18/5556](#), [queja 18/5837](#), [queja 18/6638](#), entre otras muchas).

Bien es cierto que se ha producido un cambio en el contenido de las demandas. Si en el pasado la causa de la reclamación giraba en torno a la ausencia de los profesionales mencionados en los colegios e institutos, en estos momentos el conflicto surge porque aquellos no prestan sus servicios durante toda la jornada escolar, debiendo desempeñar sus cometidos en varios centros simultáneamente.

De este modo, un mismo profesional es compartido por varios centros educativos en la misma jornada lectiva, justificando la Administración educativa esta decisión en cuestiones de naturaleza organizativas o presupuestarias.

Esta carencia se suele suplir con el trabajo de las familias o de otros profesionales que, sin embargo, no tienen encomendadas específicamente las tareas asistenciales que competen a los profesionales técnicos de integración social.



Por otro lado, el proceso de escolarización de cada curso académico culmina con bastante antelación a su inicio y, desde dicha fecha, por regla general, la Administración educativa conoce con detalle el alumnado que acude a cada centro y sus concretas necesidades, por lo que no se entiende que cuando comienza el curso escolar, en septiembre, muchos centros no cuenten todavía con los servicios de los profesionales.

En este ámbito venimos demandando a la Administración educativa que mejore su planificación para que el día en que el alumno comience el curso cuente con todos los apoyos necesarios y que han sido propuestos en su dictamen de escolarización, evitando así a las familias tener que peregrinar por el centro y por la Delegación Territorial solicitando lo que en derecho corresponde a sus hijos para una debida inclusión escolar.

Este esfuerzo de los familias ha sido puesto de relieve por el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, órgano de vigilancia del cumplimiento por parte de los Estados de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En un informe hecho público en 2018, el Comité señala que los padres que han decidido luchar por el acceso de un alumno con discapacidad a una educación inclusiva rápidamente llegan a altos niveles de presión, agotamiento e incluso desesperación. Y si bien reciben el apoyo de otros padres (grupos de apoyo), de organizaciones y redes especializadas, entiende el Comité que dicho apoyo es muy limitado e insuficiente.

En este ámbito debemos reiterar nuestro criterio de que sin recursos no es posible una inclusión plena del alumnado con discapacidad.

No somos ajenos a que en épocas de crisis como la que hemos padecido en los últimos años resulta casi una utopía pensar que los medios y recursos necesarios van a estar disponibles para los alumnos con discapacidad donde y cuando los precisen. Pero la inclusión requiere algo más que proclamas, normas, o cambios organizativos en los procesos educativos. La inclusión requiere medios y recursos.

Por ello nos preocupa el resultado del Informe de fiscalización del Programa Presupuestario 42E «Educación Especial» 2012-2016, elaborado por la Cámara de Cuentas, aprobado por Resolución de 22 de noviembre de 2018 (BOJA nº 234, de 4 de diciembre de 2018), que señala un descenso del gasto medio para el alumnado con necesidades de apoyos educativos.

Según este documento, el gasto medio para estos alumnos ha bajado en Andalucía en los últimos años hasta un 18 por 100. Y pese a que los presupuestos se incrementaron en un 14,56 por 100, el número de escolares que demandan estos servicios ha aumentado un 39,36 por 100, lo cual ha provocado la caída en la inversión por estudiante.

Por otro lado, **los apoyos precisos a los alumnos con discapacidad se extienden a los necesarios para su participación en las actividades extraescolares programadas por los centros**, de conformidad con el objetivo último de plena inclusión, a través de medidas que hagan posible su máximo desarrollo académico y social a que deben tender todas las decisiones que afecten a alumnos con discapacidad.

Y este principio ha de hacerse extensivo a los servicios complementarios de comedor escolar y transporte.

Respecto al **servicio de transporte escolar**, recordemos, además, que la Ley Orgánica de Educación establece en su artículo 110 que las obligaciones que se atribuyen a las administraciones educativas en cuanto a accesibilidad y adaptación de los centros docentes se extienden también a las condiciones en las que se presta el servicio de transporte escolar.

En ocasiones, las graves patologías del alumnado demandan una supervisión constante y especializada que se extiende ineludiblemente también al servicio de transporte escolar. La Administración educativa argumenta que la normativa aplicable, esto es el Real Decreto 443/2001, de 27 de abril, sobre condiciones de seguridad de transporte escolar, no contempla la contratación para el mismo de personal con competencias para la preparación y administración de medicamentos ni los actos técnicos de enfermería.

Pero se olvida en ocasiones la Administración de que el uso del servicio de transporte se hace necesario por su decisión de escolarizar al alumno en un centro específico por no contar los centros docentes próximos al domicilio de aquel de los recursos necesarios para su debida atención.



La solución suele venir instruyendo a los monitores del transporte escolar, bajo supervisión médica, sobre métodos de actuación en caso de crisis del alumno. Una decisión que ha de contar con el consentimiento expreso de los padres del menor y se hace depender de la voluntad del monitor de asumir nuevas responsabilidades; una responsabilidad que no le compete conforme a las funciones encomendadas por el convenio colectivo de aplicación (**queja 17/5968**).

El escenario descrito sobre la inclusión del alumnado con discapacidad empeora cuando este culmina la etapa de la escolarización obligatoria (**queja 18/0335, queja 18/0569** entre otras).

Respecto a la enseñanza postobligatoria, el artículo 74 de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa establece que las administraciones educativas deben facilitar que los estudiantes con necesidades educativas especiales continúen su escolarización de forma adecuada, y adaptar las condiciones en las que las evaluaciones establecidas por esa Ley se llevan a cabo.

En este ámbito coincidimos plenamente con el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad cuando señala la escasa atención prestada a ese tema, pues la gran mayoría de personas con discapacidad se ve obligada a abandonar sus estudios después de la educación secundaria. Las tasas de abandono escolar de los niños y particularmente las niñas con discapacidad, son más altas que los demás promedios nacionales, según este organismo.

Tras la etapa de escolarización obligatoria, que en el caso del alumnado con discapacidad se puede hacer extensiva hasta los 21 años de edad, existen pocas oportunidades para que estas personas ejerzan su derecho a la participación e inclusión social.

Las posibilidades de este alumnado, principalmente aquel con mayor necesidad de apoyo, consisten repetidamente en rutas segregadas tales como talleres protegidos, centros de ocupación, o la permanencia en casa o en un centro de día, que recibe a personas con discapacidad de entre 17 y 70 años de edad.

Sobre estas enseñanzas, durante 2018 también hemos recibido asimismo quejas presentadas por familiares de alumnos con necesidades educativas especiales, **denunciando las limitadas posibilidades de estos últimos de continuar su proceso formativo por ausencia de plazas de las enseñanzas de Formación Profesional Básica Específica** en los centros educativos de la provincia de Sevilla, además aludir a un agravio comparativo entre distintas provincias andaluzas por lo que respecta a la oferta educativa de las mencionadas enseñanzas (**queja 18/5744**).

Este tipo de enseñanzas son las más demandadas por el alumnado con algún tipo de discapacidad. Baste recordar que el nivel educativo de las personas con discapacidad en las enseñanzas superiores continúa siendo comparativamente bajo respecto al de personas sin discapacidad, ya que actualmente aquellas solo están representadas en algo más de 1% en los estudios universitarios de Grado, y el porcentaje es aún inferior cuando se trata de estudios de Máster y Doctorado.

Precisamente la escasez de plazas en los ciclos formativos para personas con discapacidad determina que haya de establecerse un procedimiento en caso de que la demanda supere la oferta.

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 (BOJA núm. 108, de 8 de junio), así como a las modificaciones introducidas por la Orden de 1 de junio de 2017, que modifica la primera (BOJA núm. 112, de 14 de junio) acude al expediente académico para dirimir los empates cuando hay más solicitudes que ofertas de plazas, salvo en el caso del cupo de alumnado con discapacidad y deportistas de alto rendimiento en los que se acude al sistema del sorteo público.

El sorteo público es una técnica que fue objeto de amplias críticas cuando se comenzó a utilizar en los procesos de escolarización. El fundamento de este rechazo se basaba en que la adjudicación por orden alfabético a partir de



una letra al azar implicaba que tenían menos opciones de ser adjudicatario de las plazas escolares quienes tuvieran apellidos situados detrás de los más habituales. Tras varios procesos de mejora con la aplicación de variables matemáticas, ahora es un sistema plenamente aceptado.

Pero un sistema que tiene una finalidad concreta y perfectamente definida que no es otra que dirimir las situaciones de empate. Se trata de un criterio de desempate ante aspirantes en igualdad de condiciones.

Es por ello que no podemos compartir que el sistema del sorteo sea utilizado como criterio único para la adjudicación de plazas a los alumnos con discapacidad o de alto nivel o rendimiento deportivo, obviando el criterio del expediente académico que es utilizado para el resto del alumnado.

Tomar en consideración el esfuerzo realizado por el alumnado en su proceso formativo es uno de los criterios más objetivos que se pueden utilizar a la par que supone un reconocimiento de su trabajo.

En nuestro criterio, no existe ninguna justificación en el trato diferenciado entre unos aspirantes y otros, teniendo en cuenta, no lo olvidemos, que cada uno compite dentro de su propio cupo u orden de clasificación de las ofertas de plazas.

Con estos criterios hemos dirigido una sugerencia, a la Consejería de Educación, para que modifique la Orden de 1 de junio de 2016, de modo que cuando no existan plazas suficientes para el alumnado que pretenda acceder a las plazas reservadas para alumnos afectados por discapacidad o deportistas de alto rendimiento o nivel, se tenga en cuenta el expediente académico de los aspirantes y no se atienda al resultado de un sorteo público.

Esta resolución ha sido aceptada y estamos realizando un seguimiento de su cumplimiento ([queja 17/4153](#), [queja 18/3788](#) y [queja 18/4273](#)).

...

1.4.2.8 Enseñanzas de Régimen Especial

Dejamos constancia en el informe de 2017 de la sugerencia, [queja 17/0976](#), dirigida a la Secretaría General de Educación y Formación Profesional para que promoviera la [modificación de la normativa que regula ordenación y currículo de las enseñanzas profesionales de música y danza en Andalucía](#); y las enseñanzas elementales de música y danza, a fin de que se incluya en estas normas la obligación de los conservatorios de adaptar las pruebas de acceso a las citadas enseñanzas del alumnado con discapacidad, y además que se contemple en los procesos de acceso y admisión la reserva de un cupo de plazas específicas para dichos alumnos y alumnas.

Traemos a colación esta actuación por cuanto que desde aquella fecha y hasta ahora, la situación sigue siendo la misma, dado que ninguna de las normas citadas ha sido objeto de la modificación que habíamos sugerido.

Y así nos lo recuerda la promotora de la [queja 18/3823](#), que también lo fue de la [queja 15/2763](#), y por exactamente la cuestión que estamos tratando.

La primera vez que se dirigió a esa Institución se lamentaba de que su hijo no había podido acceder al conservatorio elemental porque no se le realizó ninguna adaptación en la prueba, a pesar de lo cual aprobó el examen, siendo una pocas décimas las que le habían dejado fuera del conservatorio. Argumentaba, con razón, que de haberse hecho una mínima adaptación a sus características (hemiplejía derecha) su hijo hubiera podido obtener una plaza. A pesar de ello, y con enorme esfuerzo accedió en el siguiente año, también sin adaptación en la prueba, y habiendo realizado los dos cursos sin adaptación curricular alguna.

Viene ahora la compareciente a expresar su inquietud porque, en dos cursos, su hijo tendrá que realizar una nueva prueba de acceso al grado profesional, temiéndose que pueda ocurrir lo que ya ocurrió, que no le adapten la prueba y que no se haya contemplado un cupo de reserva para los alumnos con discapacidades.



Pero lo que consideramos importante es remarcar que, como en el caso del hijo de la interesada, se trataría de unas mínimas adaptaciones, que no requerirían ninguna formación específica ni de los tribunales ni de los profesores de los distintos conservatorios, por lo que no supondría tampoco el aumento de la plantilla de los centros por no ser necesarios docentes con especial formación o cualificación.

Es en el seno de la tramitación de esta nueva queja que haremos un seguimiento de las actuaciones que consideramos que son necesarias para que, de manera definitiva, se proceda a las modificaciones normativas antes señaladas.

...

1.4.3 Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanza Universitaria

...

No podemos dejar de reseñar aquí el caso analizado en la [queja 17/2810](#) por cuanto ha supuesto, a juicio de esta Institución, [la denegación injustificada por parte de la Universidad de Córdoba del derecho de una persona a beneficiarse de una bonificación a la que legalmente tenía derecho](#) por estar expresamente establecida en la normativa reguladora del precio público por los servicios universitarios.

La denegación del derecho se producía al no aceptar la Universidad de Córdoba la equivalencia entre la acreditación de un grado de discapacidad igual o superior al 33% y tener reconocida la situación de incapacidad permanente, pese a estar dicha equivalencia debidamente reconocida en diversos textos legales y haberse incorporado a numerosas normas reglamentarias. La postura de la Universidad de Córdoba en este asunto se mantuvo inamovible pese a la **Resolución** dictada por esta Institución y pese a los diversos escritos enviados posteriormente a la misma instándole a modificar su erróneo posicionamiento.

...

1.5. Empleo Público, Trabajo y Seguridad Social

1.5.1 Introducción

...

Similares circunstancias se han planteado también en las quejas tramitadas en esta Institución durante el año 2018 en relación con el [acceso al empleo público de las personas con discapacidad](#). Pocos sectores de población cuentan con un mayor reconocimiento a nivel legal de la situación de desigualdad de la que parten a la hora de hacer efectivo su derecho a la inclusión social y de la necesidad de adopción de medidas de acción positiva que aseguren la igualdad material de estas personas a que compromete la Constitución para compensar las situaciones de desigualdad y discriminación que les afectan y que siguen existiendo. El propio EBEP y las leyes garantizadoras de los derechos de las personas con discapacidad en el ámbito estatal (Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social) y autonómico (Ley 4/2017, de 25 de septiembre, de los derechos y atención a las personas con discapacidad en Andalucía) son buena muestra del nivel de reconocimiento de igualdad formal que se ha alcanzado en este ámbito.

Sin embargo, en las quejas analizadas nos seguimos encontrando con que esas medidas de acción positiva que promueven estas normas para lograr la inclusión plena y efectiva de las personas con discapacidad en la sociedad en igualdad de condiciones con todas las demás, o directamente no se aplican aduciendo artificiosas complejidades jurídicas (como ocurre para el acceso a la actividad docente universitaria), o bien se excluyen por una inadecuada aplicación del principio de igualdad que rige en esta materia y que olvida que, como ha puesto reiteradamente de manifiesto la doctrina del Tribunal Constitucional, la aplicación de estas medidas promocionales de la igualdad de oportunidades tienden a hacer efectivo el mandato constitucional de procurar la igualdad sustancial de todas las personas.

...