

En todo caso, las reclamaciones que tramita la Institución ponen de manifiesto la necesidad de **continuar trabajando con ahínco para conseguir un sistema educativo de calidad en Andalucía**. Un propósito que, en nuestro criterio, solo será posible cuando la búsqueda de la calidad de la educación sea el objetivo fundamental de toda política educativa. Y en esta ardua tarea sin duda contribuirá un pacto educativo consensuado por todas las fuerzas políticas. Un pacto que otorgue estabilidad al actual sistema educativo. Una estabilidad que se considera no solo deseable sino imprescindible.

Sin embargo, hemos de lamentar que, a pesar de sus bondades, este acuerdo entre las fuerzas políticas continúa siendo una asignatura pendiente a punto de convertirse ya en una misión imposible.

Respecto de las quejas presentadas en 2018 reseñamos que, tanto desde el punto cuantitativo como cualitativo, la temática planteada en aquellas presentan escasas diferencias con la ejercicios anteriores.

No obstante, destacamos un descenso de las intervenciones por lo que respecta al primer ciclo de las enseñanzas de educación infantil. En 2017 se aprobó una nueva normativa sobre este tipo de enseñanza con el propósito de favorecer la escolarización de los menores en la misma. Algunas de las disfunciones generadas con la señalada normativa han sido subsanadas con un cambio normativo en 2018, lo que ha disminuido la conflictividad en la materia y ha tenido su reflejo en el número de reclamaciones presentadas.

Señalar, no obstante, que ha continuado la tendencia iniciada en ejercicios anteriores donde la reclamaciones en materia de educación especial adquieren una especial relevancia.

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

### 1.4.2.1 Educación Infantil 0-3 años

En el informe anual del ejercicio 2017 señalamos el inicio de una actuación de oficio para analizar los problemas que se habían derivado tras la **entrada en vigor del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil** en Andalucía, (queja 17/6670).

No obstante, éramos conscientes de que para conocer con rigor los efectos reales que había tenido su aplicación en los distintos sectores implicados, así como valorar los errores y aciertos de la nueva regulación, resultaba necesario dejar transcurrir un tiempo prudencial para que su puesta en práctica fuera del todo efectiva.

Para una mejor comprensión del problema recordemos que una de las críticas que recibió el Decreto-Ley fue la de haber sido elaborado sin contar con la opinión de los principales afectados -profesionales del sector, sindicatos y, por supuesto, familias- y, por lo tanto, con ausencia de consenso, imponiéndose unas nuevas condiciones que se consideraban perjudiciales desde el punto de vista económico.

En efecto, la nueva regulación de esta etapa educativa establecía un novedoso modelo de gestión de las escuelas de educación infantil de titularidad municipal y privada; un nuevo sistema financiación de los puestos escolares ofertados; y un nuevo sistema de acceso de las familias a las bonificaciones en el coste de los servicios de atención socio educativa y comedor escolar, consecuencia del denominado Programa de ayuda a las familias para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía.

En cuanto al nuevo sistema de gestión de los centros, se abandonaba el sistema de convenios específicos con aquellos centros que determinaba la propia Administración, extendiéndose ahora esa posibilidad a cualquier escuela o centro de educación infantil que no fuera de titularidad de la Junta de Andalucía.

Estos recursos podrían adherirse al Programa de ayudas a través del procedimiento establecido en el Decreto-Ley, convirtiéndose en entidades colaboradoras de la Agencia Pública Andaluza de Educación para la entrega y distribución de los fondos públicos a las personas beneficiarias y para la gestión y colaboración en la gestión de las ayudas, por la que percibirían una compensación económica.

En cuanto al sistema de financiación de las plazas ofertadas, se establece un sistema de subvenciones directas a las familias, a las que se accede a través de un procedimiento de concurrencia competitiva, cuyo ámbito territorial es el de la comunidad autónoma. Su concesión está limitada por las disponibilidades presupuestarias que se establecen en la correspondiente convocatoria, la que establecerá también el plazo en el que se podrán presentar las solicitudes.

En cuanto a las subvenciones o ayudas, se aumentaron los tramos de renta subvencionables y de porcentajes de bonificación.

Todo ello, que debería tener la consecuencia de un aumento en el número de centros colaboradores con la Administración y un mayor número de plazas ofertadas, sin embargo, no tuvo el efecto esperado de un mayor número de familias perceptoras que las ayudas, lo que pudimos comprobar a través de las quejas recibidas y de las noticias aparecidas en distintos medios de comunicación.

Este paradójico resultado lo explicaba el hecho de la existencia de presupuestos diferenciados para las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía y para el resto de escuelas y centros colaboradores. Si bien la cuantía de ambas era idéntica -175.385.433€ para el ejercicio de 2017-, resultaban ser unas 800 las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía, y unas 1800 escuelas y centros los que se adhirieron al Programa, por lo que, inevitablemente, la media del gasto destinado a cada uno de estos últimos centros resultó muy inferior a los del gasto destinado a los primeros.

Además, en cuanto al acceso a las ayudas, mientras que las familias que obtuvieran plaza en un centro de titularidad de la Junta de Andalucía podían ser beneficiarias de las bonificaciones cualquiera que fuera el momento en el que accedieran a la escuela y se les calculaba de manera automática (por no estar sujetas a convocatoria alguna), aquellas otras familias que obtuvieran la plaza en cualquiera de los centros colaboradores sólo podían ser beneficiarias de las bonificaciones si existía convocatoria abierta en el momento en el que se producía la escolarización, y supeditadas a la disponibilidad presupuestaria para dicha convocatoria.

Este último sistema de acceso y el menor presupuesto disponible, unido al aumento de los tramos de renta subvencionables y de los porcentajes de bonificación aplicables así como un cambio en los umbrales de la renta per cápita, tuvo el resultado perjudicial con el que las familias discrepaban.

Con este nuevo sistema, muchas familias en iguales circunstancias que en cursos anteriores (principalmente aquellas de renta media), o bien no les había correspondido ninguna bonificación, o esta había sido sensiblemente inferior ([queja 18/0039](#), [queja 18/1896](#), [queja 18/2612](#), [queja 18/4270](#), [queja 18/4826](#), [queja 18/6338](#) y [queja 18/2445](#), entre otras).

También argumentaban las entidades profesionales afectadas, que este sistema redundaría en el mantenimiento y proliferación de las ludotecas, establecimientos que, sin autorización para ello, prestan de manera irregular el servicio de atención socio educativa y comedor pero a precios más asequibles para las familias.

Otro importante problema, también derivado de la existencia de presupuestos diferenciados y del nuevo sistema de acceso a las ayudas, era el que afectaba a los supuestos de gratuidad establecidos en el apartado 2 del artículo 33 del Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil, en su redacción dada por el nuevo Decreto-ley 1/2017.

Ahora los supuestos de gratuidad (personas menores que por circunstancias sociofamiliares se encuentren en situación de grave riesgo, que sean víctima de violencia de género o que sean víctimas de terrorismo) solo podían ser aplicados a aquellos menores que se matricularan en un centro de titularidad de la Junta de Andalucía, puesto que de hacerlo en un centro colaborador, no habiendo convocatoria abierta, se hace imposible obtener una bonificación del 100 por 100 del coste de la plaza.

Estas circunstancias, según denunciaban patronales y sindicatos, provocaba que menores que se encontraban en esta situación estuvieran en lista de espera para acceder a escuelas públicas por inexistencia de plazas, mientras

**“Nuevo sistema de acceso a las ayudas”**

que existían vacantes en centros colaboradores a las que no podían acceder de manera gratuita al pretenderse su matriculación en momentos en los que no existía convocatoria.

Otro problema que atañe al primer ciclo de educación infantil desde mucho años atrás, y sin solución hasta este momento, es la de la revisión del precio del servicio de atención socio-educativa, reivindicación que comenzó cuando se estableció que para el curso 2008-2009 y no se ha modificado desde entonces.

Para complicar más la cuestión, el Decreto-ley establece la posibilidad de ofertar precios de hasta un 15 por 100 inferior al precio ahora establecido, fomentando con ello una competitividad entre los centros de titularidad privada que no todos podrían soportar, pudiendo provocar el cierre de algunos de estos recursos educativos.

Este nuevo escenario creado tras la entrada en vigor del Decreto-Ley era merecedor de reajustes para paliar los efectos perjudiciales descritos. De forma especial la modificación debía ir referida a los tramos de renta per cápita subvencionables y a los porcentajes de bonificación.

Toda esta argumentación se trasladó a la Consejería de Educación, demandando información sobre las **medidas correctoras para paliar los efectos indeseados que se habían producido con el nuevo sistema introducido por el mencionado Decreto-Ley.**

Lo que más preocupaba a esta Institución era posibilitar a todas las familias que lo requieran el acceso de sus hijos e hijas a este servicio educativo. Un ciclo de vital importancia desde su doble vertiente de servicio educativo e instrumento indispensable para la conciliación familiar y laboral.



El grado de crispación y desencuentros con las organizaciones representativas de los centros ha sido reconocido por la Consejería de Educación. Para calmar los ánimos, la Administración educativa, durante 2018, ha realizado un intenso esfuerzo de negociación a través de reuniones y encuentros por parte de la Dirección General de Planificación y Centros con todas las organizaciones representadas en la Mesa de Infantil, con el ánimo de colaborar en la búsqueda de soluciones a los problemas que se habían planteado.

Hemos de reconocer este innegable esfuerzo y buena voluntad de todas las partes implicadas, puesto que la primera medida fruto del consenso ha quedado plasmada en el Acuerdo de 27 de febrero de 2018, del Consejo de Gobierno, por el que se modifican las bonificaciones sobre los precios públicos de los servicios de atención socio educativa y comedor escolar aplicables a los centros de titularidad de la Junta de Andalucía, a partir del curso 2018-2019.

Con este acuerdo, se amplía en un 5 por 100 el porcentaje de bonificación, pasando del 10 al 15 por 100 para las familias cuya renta per cápita sea superior a 1,3 e inferior o igual a 1,4 veces el Indicador Público de Renta de Efectos Múltiple (Iprem).

Asimismo, se añade un nuevo tramo de bonificación del 10 por 100 para aquellas familias cuya renta per cápita sea superior a 1,4 e igual o inferior a 1,5 veces el Iprem.

Pero la verdadera cristalización de esta voluntad de colaboración se produce con la aprobación de la Orden de 11 de octubre de 2018, por la que se modifican los Anexos I y II del Decreto-ley 1/2017.

A partir de ahora el Programa de ayuda tendrá, además de la convocatoria ordinaria, una convocatoria abierta una vez iniciado el curso escolar, que contemplará la realización de cinco procedimientos de selección sucesivos en régimen de concurrencia competitiva, estableciendo que cada uno de ellos tendrá un plazo de presentación de solicitudes de dos meses, por lo que habrá convocatorias desde septiembre hasta junio, ambos incluidos.

Asimismo, la Orden incluye en el procedimiento de adhesión al Programa de ayuda de los centros educativos de infantil que no sean de titularidad de la Junta de Andalucía, determinados criterios de planificación educativa que favorecen la adecuación de la oferta de plazas a la demanda de las familias.

Para ello, no podrán adherirse al Programa de ayuda los centros ubicados en zonas de escolarización declaradas saturadas para el correspondiente curso escolar. Se considera que una zona de escolarización está saturada cuando el número de plazas vacantes en los centros adheridos a dicho Programa en los dos cursos anteriores sea superior al por 20 por 100 del total de plazas ofertadas en dicha zona.

Mencionar, así mismo, que otros de los acuerdos adoptados en el seno de la Mesa de Infantil, fue aumentar la labor de inspección sobre las ludotecas.

Con este propósito se ha remitido a todos los Ayuntamientos, a través de la Federación Andaluza de Municipios y Provincias, un escrito explicativo sobre la manera de proceder cuando se detecte que estos establecimientos prestan el servicio de atención socio educativa.

Del mismo modo la Inspección General de la Junta de Andalucía ha elaborado un protocolo de actuación dirigido a los servicios provinciales de inspección para el tratamiento uniforme en toda la comunidad autónoma en estos casos.

No cabe duda de que estas nuevas medidas correctoras ha sido la causa del descenso de reclamaciones durante 2018 en esta materia.

### 1.4.2.2 Escolarización del alumnado

**La reagrupación escolar de hermanos en el mismo centro docente continúa presentándose como el problema más importante** que afecta a la escolarización del alumnado en Andalucía.

Cuando las familias no consiguen estas legítimas aspiraciones en los procedimientos ordinarios de escolarización, se intenta la reagrupación a través de dos vías: solicitando la autorización del aumento de la ratio o solicitando las plazas vacantes surgidas una vez concluido el procedimiento ordinario.

Recordemos que los supuestos de ampliación de ratio hasta un 10 por 100 de las plazas se encuentran expresamente tasados a tres: por necesidades que vengan motivadas por el traslado de la unidad familiar en el periodo de escolarización extraordinaria, debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres, tutores o guardadores; por adopción o por el inicio o modificación de otras formas de protección de menores; y cuando el niño o la niña sean víctimas de violencia de género o víctimas de acoso escolar.

**“Reagrupación escolar de hermanos”**

Más problemas ocasionan las demandas para acceder a una plaza escolar cuando esta aparece disponible tras el periodo ordinario de matriculación (**queja 18/2105, queja 18/5783, queja 18/5846, queja 18/5868, queja 18/5948**).

Es en el artículo 54 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, en su redacción dada por el Decreto 9/2017, de 31 de enero, donde se establece expresamente que si una vez finalizado el periodo ordinario de matriculación se produjeran vacantes en el centro docente, sobre estas no tendrá prioridad el alumnado que resultó no admitido, y las mismas podrán ser adjudicadas en el procedimiento extraordinario.

Esta nueva redacción clarificó las dudas que ofrecía la anterior sobre la posibilidad de ofrecer las plazas vacantes una vez finalizada la matriculación del alumnado. Pero paralelamente cerró de manera definitiva cualquier posibilidad de que estas plazas pudieran ser ocupadas por cualquier alumno o alumna que no la hubiera conseguido durante la tramitación del procedimiento ordinario.

Ello ha producido situaciones tan paradójicas como que un alumno o alumna que hubiera quedado situado en el primer lugar de la lista de no admitidos, no hubiera podido acceder al centro al haberse producido la vacante con posterioridad al plazo de matriculación, y que no habiéndose producido ningún supuesto de escolarización extraordinaria, la plaza hubiera estado sin cubrir durante el curso completo.

Si esta situación puede resultar decepcionante para aquellas familias que intentan la escolarización de uno solo de sus hijos, mucho mayor sentimiento de impotencia causa cuando de lo que se trata es de reagrupar o escolarizar a hermanos o hermanas en un mismo centro, como se reflejan en las quejas que recibimos.

Consideramos que **se hace necesaria la revisión de esta norma y hacer posible una mayor flexibilidad a la hora de poder disponer de estas plazas**, y en estos términos nos hemos dirigido a la Administración educativa.

Otra regla que, a nuestro juicio, debe ser objeto de revisión, por los graves perjuicios que está causando su estricta aplicación, es aquella que se refiere a la **pérdida total de cualquier derecho de prioridad en el acceso al centro (pérdida de todos puntos del baremo y exclusión del centro) cuando se produce un cambio de domicilio familiar** a otro dentro de la misma zona de escolarización, después del período de presentación de solicitudes pero siempre dentro del plazo de adjudicación de plazas (**queja 18/4707**).

Ilustremos este problema con un ejemplo. La madre de una niña afectada por autismo presentó, en el mes de marzo de 2017, solicitud de escolarización para la menor en un centro docente de su zona, haciendo constar el domicilio en el que en ese momento vivía con sus tres hijos.

Sin embargo, por circunstancias familiares y económicas, en el mes de junio de ese mismo año 2017, se trasladó a otro domicilio, si bien dentro de la misma zona de influencia del centro docente elegido como prioritario. Sin embargo, la delegación territorial de educación, tras la denuncia de otra familia, consideró que este último domicilio familiar lo era también en el mes de marzo anterior y que, por lo tanto, el domicilio hecho constar en su solicitud era falso.

Esto acarreó como consecuencia la pérdida de todos los puntos del baremo, por lo que la alumna fue excluida del centro docente en el que ya llevaba un año escolarizada, siendo trasladada, para el curso 2018-2019, a otro centro alejado 4,5 Km de su domicilio.

Pero lo cierto es que, conforme a las normas sobre escolarización, cualquiera de los dos domicilios que la solicitante hubiera hecho constar en su solicitud, le hubiera atribuido 14 puntos del baremo por estar ambos dentro de su zona de escolarización.

Siendo ello así, atenta contra toda lógica el pensar un ánimo defraudatorio, ni atentatorio contra derechos de terceros, por lo que consideramos infundado imponer una sanción tan severa como la expulsión del alumno o alumna del centro en el que hubiera sido escolarizado, que a la postre va en contra del interés superior de la alumna.

A nuestro entender, lo que debería ser valorado en aquellos casos en los que concurran circunstancias como las analizadas, es la finalidad o resultado que se obtiene de la presunta falsedad de los datos relativos al domicilio, que como se ve en el asunto analizado es nula.

Con independencia de las actuaciones que en el momento de la elaboración del presente informe aún estamos llevando a cabo en el seno de este expediente, hemos de poner de manifiesto que, con matices, **cabría flexibilizar la interpretación de lo que debe entenderse por falsedad en los datos del domicilio y, por lo tanto, valorar si en justicia corresponde o no la imposición de una sanción de la naturaleza señalada.**

Queremos informar también de una investigación de oficio por la excepcionalidad de unas situaciones que, hoy por hoy, no encuentran ningún amparo legal que venga a reconocer **la necesidad de que determinados niños y niñas puedan tener prioridad en el acceso a los centros docentes solicitados (queja 18/7446)**.

En los dos últimos años se han tramitado en esta Institución varios expedientes de queja en los que se planteaba la necesidad de escolarizar a cuatro menores de edad, todos ellos con problemas de salud extremadamente graves, en los centros docentes elegidos como prioritarios. Esta elección de las familias obedece a la cercanía de los centros docentes con los respectivos domicilios familiares o, en su caso, a la cercanía de aquellos con los recursos hospitalarios o de salud de referencia de cada uno de ellos (**queja 17/2340, queja 17/5200, queja 18/2226 y queja 18/5568**).

En los cuatro casos, a ninguno de los niños o niñas afectadas se les adjudicaron las plazas solicitadas debido a la inexistencia de vacantes, o bien por no corresponderle puntuación suficiente.

Es cierto que la actual normativa de escolarización no prevé prioridad alguna en el acceso por motivos de salud, ni en procedimiento ordinario, ni en el extraordinario, por lo que consideramos necesario que por parte de la Administración educativa se ofrezca una respuesta adecuada y acorde con las excepcionalísimas circunstancias que concurren en estos y otros casos similares que pudieran producirse.

En nuestra consideración, la prioridad que a estos menores se les debería reconocer para acceder al centro docente que se solicite para ellos en el momento en el que sea necesario (en procedimiento ordinario o en procedimiento extraordinario), estaría fundamentada, además de por razones de humanidad, que deberían ser suficiente, en el interés superior de los menores afectados.

Por otro lado, no podemos olvidar que es obligación legal de los poderes públicos procurar a las personas menores que se encuentran en situación de desventaja, sean cuales sean los motivos de ésta (físicos, psicológicos, económicos, familiares, etc.), todos aquellos medios que le permitan la superación de aquellas circunstancias que han dificultado o dificultan su desarrollo personal y social pleno.

Por ello, en el ámbito educativo, **se ha de dar una respuesta adecuada a las circunstancias específicas al alumnado que presentan este tipo de dificultades, lo que también hará necesario la adopción de medidas organizativas flexibles que permitan una escolarización igualmente adecuada**. Ello debe llevar aparejada una adaptación de las normas sobre escolarización a las necesidades de los alumnos con enfermedades graves.

### 1.4.2.3 Instalaciones escolares

Comenzados los primeros indicios de salida de la crisis que nos ha golpeado con tanta dureza en los últimos años, observamos que se han comenzado a realizar algunas intervenciones en materia de infraestructuras escolares que se paralizaron por las limitaciones presupuestarias.

Sin embargo, esta tendencia optimista se ha ralentizado porque lo cierto es que volvemos a encontrar una **excesiva lentitud en la respuesta a muchas obras de nueva construcción y de mejora en las instalaciones educativas que llevan años esperando una solución**.

Esto, unido, además, a la falta de planificación y coordinación de las distintas administraciones educativas competentes, lleva a que en muchas ocasiones el alumnado reciba sus clases en instalaciones inadecuadas para la finalidad prevista.

Estas circunstancias se producen con mayor intensidad en algunas provincias, como es el caso de Málaga (**queja 18/3141 y queja 18/5256**).

Hemos recibido denuncias por la cronificación de la ausencia de centros docentes en determinadas zonas de esta provincia, dándose la coyuntura de que, tras años y años de espera, y cuando por fin se decide acometer la construcción de nuevos centros, o de nuevos edificios en centros ya existentes, se producen sucesivos incumplimientos por parte de las distintas administraciones de los plazos en los que se tenían que ir sucediendo las distintas fases.

Ello trae como consecuencia que el alumnado esté recibiendo sus clases o en aulas prefabricadas instaladas en medio de las obras, o en edificios y espacios que hacen las veces de aulas pero en condiciones absolutamente inadecuadas.

Este escenario parece que va a estar presente durante todo el curso 2018-2019, puesto que no es viable recuperar el tiempo perdido y, por lo tanto, finalizar las obras antes de que el curso concluya.

Parecida situación es la que se vive también el municipio de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), si bien, en este caso, la inexistencia de espacio ni tan siquiera permite la colocación de aulas prefabricadas como mal menor para solventar la sobreocupación de uno de sus centros, previsto para albergar a 600 alumnos y con una ocupación real actual de 1100. Esto ha obligado a que hasta cuartos de baños se hayan tenido que habilitar como aulas ([queja 18/0717](#) y 15 más).

Además, a esta grave falta de espacio, se suma el pésimo estado en el que se encuentran algunas de sus instalaciones, y lo que mayor daño está causando, una importante deficiencia de construcción en la cubierta completa de una de las alas del edificio que ha provocado, en este invierno de 2018, el desprendimiento del techo de alguna de las aulas, habiéndose tenido que proceder a su clausura.

Pero nos preocupa que, si bien en la localidad alcalaña se tiene prevista ya la construcción de un nuevo Instituto, este no va a suponer en ningún caso la solución a la masificación que señalamos, puesto que también otros centros del mismo municipio sufren una importante sobreocupación.

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](#)).

#### 1.4.2.4 Convivencia en los centros docentes

Uno de los objetivos que perseguía esta Institución con la elaboración y publicación, a principios de 2017, del **informe especial «Acoso escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y recuperación de las víctimas»**, era crear una mayor concienciación sobre la necesidad de que toda la comunidad educativa continuara abordando este grave problema, haciendo un llamamiento expreso a las autoridades educativas para que redoblaran los esfuerzos en la adopción de medidas concretas que permitieran la prevención y erradicación del acoso.

Creemos que estamos en lo cierto si decimos que el menor número de quejas recibidas en 2018 sobre conflictos entre iguales en el ámbito educativo, ha podido tener su causa en el hecho de que se ha producido una mayor implicación de toda la comunidad educativa y, sobre todo, en lo que respecta a una mejor gestión de aquellos casos en los que ha sido necesaria la aplicación del protocolo contra el acoso escolar.

Era esta última cuestión la que con mayor frecuencia se ponía de manifiesto en las quejas que se venían recibiendo en esta Defensoría, criticándose por parte de las familias afectadas el desconocimiento o deficiente aplicación del protocolo.

Nos alegramos, por lo tanto, de los pasos iniciados para mejorar la eficacia en las actuaciones de los centros y, de forma paralela, una mayor satisfacción de aquellos alumnos o alumnas y sus familias que, desafortunadamente, se hayan podido ver afectados o hayan sido víctimas de acoso o ciberacoso.

Pero al margen de aquellos supuestos en los que se nos pone de manifiesto los problemas de violencia o conflictividad entre iguales, también nos han sido planteadas, aunque no son frecuentes, algunas quejas de **agresiones sufridas por el personal docente**.

Traemos a colación un ejemplo. Una profesora solicitó el amparo de la Institución ante la situación de indefensión y desamparo en la que manifestaba haberse encontrado como consecuencia de la inadecuada actuación, a su juicio, tanto de la dirección del centro donde prestaba sus servicios, como de la Delegación Territorial competente, ante las agresiones verbales e intimidaciones que sufrió de uno de sus alumnos.

A lo largo de la extensa tramitación de la queja, comprobamos que, al contrario de lo que en un principio informó la Delegación Territorial implicada, no se había aplicado el protocolo previsto para estos casos. Se trata del protocolo de actuación en caso de agresión hacia el profesorado o el personal no docente, aprobado por Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

Tampoco se había podido imponer al alumno responsable las medidas disciplinarias que hubieran correspondido, debido a las irregularidades cometidas por la dirección del centro docente en la tramitación del expediente disciplinario al alumno.

La Delegación Territorial que en un principio confirmó el inicio del protocolo señalado, finalmente se desdijo de sus afirmaciones, argumentando ahora que considerando la dirección que los hechos ocurridos no constituían una agresión, no se entendió procedente la incoación de dicho protocolo.

Resultaba paradójico, sin embargo, que reconociéndose por el organismo territorial estas circunstancias, se manifestara que tanto el inspector de zona, como la asesoría jurídica, sí habían llevado a cabo las actuaciones correspondientes según el protocolo. El problema derivaba, según la Delegación Territorial, en que no se podía acreditar las actuaciones porque se habían realizado de forma oral y no por escrito, y que las conversaciones telefónicas no son grabadas.

Esta sola circunstancia, por sí misma, constituye el incumplimiento del tan aludido protocolo, puesto que según el mismo hubiera correspondido al inspector de referencia dejar constancia documental de su actuación.

De igual forma, y en base al mismo documento, corresponde a la inspección educativa informar a la interesada, de oficio, sobre qué tipo de asistencia tenía derecho a recibir como víctima de una agresión sufrida en el ejercicio de su funciones docentes -asistencia jurídica y asistencia psicológica-, así como indicarle el modo de solicitarla. Así mismo, también le hubiera correspondido elaborar un informe de lo ocurrido para su traslado a la asesoría jurídica, informe que, sin embargo, tampoco nos fue facilitado a pesar de haber sido demandado de forma expresa.

A nuestro juicio, de la información que habíamos recabado, consideramos fundamentados los sentimientos de indefensión y desamparo expresados por la interesada, así como una inadecuada actuación de la dirección del centro docente y del inspector de referencia.

**“Protocolo para los casos de agresión al profesorado”**



Y es que la profesora no solo se vio privada de la protección adecuada, en el más amplio sentido, sino que además, cuando ella misma intentó procurársela acudiendo en auxilio a personas ajenas al centro educativo, lejos de entender su actuación, se le recriminó y se intentó sancionarla vía expediente disciplinario. Finalmente este expediente fue sobreseído por no encontrar responsabilidad alguna en la actuación de la docente.

Estas disfunciones, que también hemos de señalar que no es representativa de la forma en la que, en general, actúa la Administración educativa competente en hechos similares, nos llevó a formular dos resoluciones.

La primera, para que se adopten las medidas necesarias a fin de que por los centros docentes y por del servicio de inspección se extremen las precauciones a la hora de valorar y calificar los hechos que pudieran dar lugar a la incoación del correspondiente protocolo, así como para su correcta tramitación; y una segunda, para que se dicten las instrucciones necesarias para que, incoado el protocolo, se deje constancia documental de todo cuanto se actúe.

En el momento de la redacción del presente informe, aún estamos a la espera de la respuesta debida (**queja 16/6341**).

#### 1.4.2.5 Servicios Educativos complementarios

Respecto de los servicios complementarios, el mayor número de intervenciones han estado relacionadas con los **servicios de comedor**.

En relación con este servicio, **el mayor número de quejas que se recibían en esta Institución hasta que concluyó el curso 2016-2017, se referían, en general, a la insuficiencia en la oferta de plazas ofertadas** y, particularmente, cuando esto afectaba a alumnos o alumnas cuyos progenitores trabajaban en un horario en el que les imposibilitaba hacerse cargo de los menores.

Sin embargo, la aprobación del Decreto 6/2017, de 16 de enero, por el que se regulan los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares, supuso garantizar una plaza en el servicio de comedor a todo el alumnado cuyos padres, siempre que ostentaran su guarda y custodia, realizaran una actividad laboral o profesional remunerada que justifique la imposibilidad de atenderlos en el horario establecido para la prestación del servicio.

Al referirse el nuevo Decreto a las «personas que ejerzan la guarda y custodia» y no a la «patria potestad», como se hacía en la anterior regulación, se facilita, además, que aquellas familias en la que los hijos e hijas viven con uno solo de los progenitores, puedan tener garantizada una plaza, con independencia de si el progenitor no custodio ejerce o no una actividad laboral.

Teniendo en cuenta que esta nueva regulación sería aplicable al curso 2017-2018, **el beneficio que suponía se ha traducido en la desaparición de aquellas quejas de padres trabajadores que no obtenían plazas para sus hijos en el servicio de comedor escolar**.

Sin embargo, ello no ha significado que hayan desaparecido **las quejas que referidas a este servicio complementario, si bien por otros motivos o situaciones**.

Una de estas razones es la que afecta a familias en la que uno de los progenitores, o en el caso de las monoparentales, se encuentran en situación de desempleo en el momento de solicitar la plaza de comedor y que, tras la aplicación de los criterios de prioridad por sobredemanda de plazas, el alumno o alumna no acceda al servicio. En estos casos, si una vez comenzado el curso el progenitor o progenitora encuentra un empleo, ante la imposibilidad de que en ese momento su hijo o hija acceda al comedor, por inexistencia de plazas en el servicio, se ve obligado a rechazarlo si el horario laboral que tiene que cumplir supone no poder hacerse cargo del menor una vez que terminara la jornada escolar (**queja 18/3536**).

Otra de las cuestiones se refiere al cálculo de los porcentajes de bonificación en el precio del servicio de comedor. Dado que estas se calculan conforme a los ingresos declarados en el Impuesto sobre la renta del ejercicio anterior, y no en función de los ingresos reales de la familia en el momento en el que comienza el disfrute del servicio por

parte del alumno o alumna, sucede que en este momento, estando los ingresos familiares muy por debajo de los entonces declarados y, por lo tanto, correspondiendo un porcentaje de bonificación mayor al calculado, les es imposible hacer frente al coste del servicio ([queja 18/5411](#) y [queja 18/6856](#)).

En cuanto a la gestión del servicio por parte de las empresas de catering, también se nos ha puesto de manifiesto en alguna ocasión lo abusivo de algunas de sus cláusulas. En concreto, se quejan algunos de los usuarios de la excesiva antelación con la que se exige avisar la inasistencia del alumno al comedor para no abonar la cuota correspondiente al día o días que faltaran, dado que produciéndose estas circunstancias, en la mayoría de los casos, por situaciones imprevistas, los usuarios se ven obligados a abonar la cuota correspondiente al mes completo ([queja 17/6433](#) y [queja 18/5985](#)).

Y relativas también **al modo de gestión de los comedores escolares, hemos recibido quejas de familias que discrepan del sistema optado por la Administración educativa** ([queja 18/2492](#) y [queja 18/2605](#)).

Citamos el caso planteado por miembros de la AMPA de un colegio de la provincia de Granada, que discrepaban de la decisión de que el servicio de comedor pasara a ser gestionado por una empresa de catering, considerando, además, que en el concurso para la adjudicación del servicio a dicha empresa había sido convocado y tramitado con falta de transparencia.

Ponían en valor los comparecientes que, durante los más de 15 años, la asociación de madres y padres había gestionado el comedor del centro, obteniendo magníficos resultados en términos de salud y educación de los escolares, manteniendo estos una relación positiva con la comida y adquiriendo hábitos nutritivos saludables a través de la cultura culinaria andaluza y mediterránea.

Este comedor escolar había sido objeto de interés por parte de medios de comunicación, foros de expertos en educación, salud y alimentación, y también como experiencia de participación de la comunidad. Así lo demostraban los numerosos artículos de prensa, programas de televisión e invitaciones a participar en jornadas y congresos, las múltiples visitas y premios que habían recibido.

Las consecuencias directas de adjudicar a la empresa de catering la gestión, manifestaba la AMPA, irían en detrimento considerable de la calidad del servicio de comedor que se está prestando con comida casera cocinada a diario e in situ con productos frescos; la pérdida de riqueza para la economía local, puesto que la mayoría de los proveedores de materias primas en estos comedores eran de la zona; y la desaparición de un activo de salud para la comunidad.

Tras la intervención de esta Defensoría, recibimos la noticia de que la Administración educativa había llegado a un acuerdo de consenso entre todas las partes, de manera que la nueva empresa de catering adjudicataria del servicio acordó con la AMPA que una vez se hubiera ejecutado el 20 por 100 del contrato -circunstancia que acontecería en el mes de febrero de 2019- el servicio de comedor escolar se subcontrataría con esta asociación.

Mientras que ese momento llegara, la empresa y la representación de padres y madres acordaron, de igual manera, que la primera seguiría manteniendo a los mismos trabajadores que prestaban sus servicios en el comedor cuando era gestionado por la AMPA y, también, que se continuaría proporcionando a los alumnos los menús ecológicos.

Por último, señalar que una treintena de Ampas denunciaron la pasividad de la Consejería de Educación al no actuar ni dar explicaciones sobre el porqué en algunos centros docentes se utilizan criterios sexistas y discriminatorios por razón de sexo, al asignar más cantidad de comida a los niños que a las niñas.

En el momento de concluir la redacción de este informe, la Consejería ha respondido señalando que la Agencia Pública Andaluza de Educación introduce en los pliegos de contratación para prestar el servicio de comedor en estos centros criterios nutricionales que son propuestos por la Consejería de Salud de la Junta de Andalucía. Y esta Consejería utiliza como fuente el documento de consenso sobre alimentación en los centros educativos a nivel nacional, aprobado el 21 de julio de 2014 por las sociedades científicas del ámbito de la nutrición, así como por las asociaciones de madres y padres de alumnos (Ceapa y Cofapa).

Añade la Administración educativa que son únicamente evidencias y criterios científicos los que aconsejan establecer el tipo de alimentos y la ración que de ellos se han de servir a los niños y niñas según cuatro parámetros fundamentales, como son la edad, el género, la actividad física y su complexión, por lo que no puede entenderse, en este concreto contexto, que el servir mayor o menor cantidad de alimentos según dichos criterios obedezca a ningún tipo de discriminación, si se entiende ésta como exclusión o trato excluyente.

En estos momentos, dado lo reciente de esta respuesta, nos encontramos analizándola para determinar que actuación es la que resultará procedente llevar a cabo desde esta Defensoría y de su resultado se dará cuenta en nuestro próximo informe anual (**queja 18/6326**).

#### 1.4.2.6 Equidad en la educación

La equidad es uno de los principios inspiradores del sistema educativo y tiene por objetivo garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación, la accesibilidad universal a la educación, la inclusión educativa. Además de servir a estos fines, actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

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

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.

**“Importancia de la detección temprana de las necesidades educativas del alumnado”**

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](#)).

Por lo que respecta a la **educación compensatoria**, hemos de recordar que año tras año el principal problema que afecta a las distintas becas y ayudas al estudio, en general, es el del **retraso con el que los beneficiarios perciben la cuantía que les ha correspondido**.

En la mayoría de los casos, es en el último semestre del año cuando un número considerable de solicitantes de estas becas acude al Defensor del Pueblo Andaluz manifestando que los pagos se producen casi a finales del curso, en incluso ya finalizado, preocupándonos que algunas familias tengan que recurrir a solicitar préstamos para poder ir cubriendo los gastos para los que, precisamente, han solicitado la beca. En el peor de las situaciones, a mitad de curso, se debe abandonar los estudios educativos no obligatorios por no poder hacer frente a su coste.

Con seguridad, en términos porcentuales estas circunstancias suceden las menos de las veces, aunque cabría plantearse si en números absolutos no son tan pocos los becados y becadas que se ven afectados por este problema, sobre todo porque con que tan solo fuera uno de ellos que tuviera que abandonar sus estudios, ya nos parecen muchos.

Con especial incidencia parece estar ocurriendo estos **retrasos en las Becas 6000**, -convocadas y enteramente gestionadas por la Consejería de Educación-, además de que con respecto a estas mismas becas hemos detectado otro importante problema.

**“Retrasos  
en las  
ayudas al  
estudio”**

Según hemos podido conocer a través de la tramitación de numerosos expedientes, durante el año 2018 se han estado resolviendo los recursos de reposición que, en caso de denegación, fueron presentados para las becas solicitadas para el curso 2014-2015. Esto significaría que, de acuerdo con que los recursos han de ser resueltos por orden de antigüedad, hay un retraso acumulado de cuatro años.

Ante esta disfunción, hemos dirigido sendas resoluciones a la Dirección General de Participación y Equidad, órgano competente en la resolución de estos recursos, haciendo un recordatorio de sus deberes legales de resolver expresamente los recursos presentados, así como recordando, igualmente, el derecho de los ciudadanos y ciudadanas a una buena administración, que comprende que sus asuntos sean tratados de manera objetiva e imparcial y sean resueltos en un plazo razonable.

Por su parte, también se ha recordado al señalado centro directivo que, de acuerdo con los artículos 133 del Estatuto de Autonomía para Andalucía y 103 de la Constitución, esa Administración debe actuar de acuerdo con los principios



de eficacia, eficiencia, simplificación de procedimientos, transparencia, buena fe, protección de la confianza legítima y proximidad a los ciudadanos, así como sometimiento a la Constitución, al Estatuto y al resto del ordenamiento jurídico.

Concluyen sendas resoluciones con la recomendación de que se den las instrucciones necesarias para que, a la mayor brevedad posible, se proceda a emitir la resolución expresa que corresponda.

Ambas resoluciones han sido aceptadas, por lo que permanecemos atentos para comprobar si, efectivamente, se adoptan las medidas que son necesarias para superar este importante problema (**queja 18/3320** y **queja 18/3463**).

De igual modo, en cuanto a las becas, si bien en este caso a las **Becas Erasmus**, persiste el problema de no poderse pagar la aportación complementaria del Estado, afectando también la cuestión a otros premios o subvenciones.

Aunque ya fue tratado en nuestro anterior informe anual, a modo de resumen recordemos ahora que muchos estudiantes que habían sido beneficiarios de la convocatoria de estas becas para el curso 2014-2015, siguen sin percibir el complemento que corresponde al Estado.

El problema radica en no contar los centros docentes andaluces con un código de identificación fiscal (CIF) propio, de modo que compartiendo todos ello un único CIF -el de la Junta de Andalucía-, y no pudiendo esta acreditar que se encuentra al corriente en el pago con la Seguridad Social y con la Hacienda estatal, no puede recibir el ente autonómico las cuantías correspondientes para, posteriormente, liquidarlas a favor de los beneficiarios de las becas.

Finalmente, desde la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación se nos ha informado de que tanto para la situación de impago del complemento de las becas Erasmus, como de otras convocatorias y otros premios, ayudas, subvenciones o concursos afectadas por el mismo problema, se están llevado a cabo continuas gestiones con el Ministerio de Educación para que admita los certificados individualmente emitidos por los propios centros.

Con independencia de lo anterior, la Secretaría General señala que se mantiene permanente contacto con la Consejería de Economía, Hacienda y Administración Pública para posibilitar la expedición de un CIF para cada uno de los centros docentes andaluces.

Si bien es cierto que todavía no se han conseguido los resultados esperados, entendemos que se están realizando todas las gestiones necesarias para dar solución al problema que se nos planteó, si bien permaneciendo atentos a los resultados futuros (**queja 17/2031**).

### 1.4.2.7 Formación Profesional

Continuamos recibiendo un buen número de quejas que se refieren a la **imposibilidad de acceder a los distintos ciclos formativos de Formación Profesional**.

En alguno de los casos, el problema es para aquellos aspirantes cuyos títulos académicos fueron obtenidos años atrás. Esto afecta principalmente a personas que han estado trabajando pero que pretenden reciclarse o hacerse con un título profesional con el que no cuentan, o a otras que, desafortunadamente, se encuentran ahora en situación de desempleo (**queja 18/5801**).

En estos casos, siendo un criterio de prioridad el que el título haya sido obtenido en el curso anterior, quedan muy atrás en las listas de espera, no pudiendo acceder a los ciclos formativos pretendidos.

En otras ocasiones, se pone de manifiesto la escasez de oferta de determinados ciclos formativos, como el de Mecatrónica, con importante proyección en el mercado laboral, que, sin embargo, no se imparte en ningún centro docente de Málaga ni en ninguno de su provincia (**queja 18/3638**).

También ocurre que el solicitante no puede acceder porque, si bien son ciclos formativos con muchas plazas ofertadas, aún siguen siendo insuficientes para cubrir toda la demanda (**queja 18/0831** y **queja 18/0957**, entre otras).

En cualquiera de los casos, lo que se pone de manifiesto es que, aunque reconocemos que se hace, siguen siendo necesarios todos los esfuerzos para ampliar tanto los distintos ciclos formativos correspondientes a las distintas familias profesionales, como las plazas que en general son ofertadas.

Pero si es necesario crear más plazas e implantar nuevos ciclos, también lo es **dotar a los ya existentes de los recursos materiales necesarios para que se impartan con una mínimas garantías de calidad**, lo que ha de redundar en una formación suficiente y adecuada para el alumnado que en ellos participan.

Esto es lo que se planteaba en una reclamación presentada por docentes y alumnado de un centro educativo relativa a la ausencia de recursos por la impartición del ciclo de grado medio de Video Dj y Sonido implantado en el curso 2015-2016. Señalaban que ni a principio del curso, ni una vez concluido, se había contado con el material necesario, así como que tampoco se habían llevado a cabo las intervenciones necesarias para adecuar los espacios disponible para poder impartirlo con unas condiciones, al menos, aceptables.

Comenzado entonces el curso 2016-2017, ante la falta de respuesta por parte de la Administración educativa a las insistentes y reiteradas peticiones del departamento de dicha familia profesional, la dirección del centro docente, con gran esfuerzo, tuvo que adquirir algunos equipos con cargo a su presupuesto general.

Pero es que tampoco para el curso 2017-2018, se había dotado al centro con nada de lo que era necesario, habiendo concluido este último curso prácticamente en las mismas condiciones en el que se implantó.

Son estas circunstancias las que nos han obligado a que, concluido el año 2018, hayamos formulado a la Dirección General de Formación Profesional Inicial y Educación Permanente dos Recomendaciones. La primera, para que en el menor espacio de tiempo posible, y de acuerdo con la dirección del centro docente y el departamento de imagen y sonido, se concreten las necesidades y/o disponibilidad de espacios y equipamientos para la adecuada impartición del ciclo formativo de grado medio vídeo dj y sonido. Y la segunda, para que, una vez concretadas aquellas, se proceda a determinar la dotación presupuestaria necesaria y se establezca un calendario concreto de ejecución de las intervenciones que se determinen y para la adquisición de los equipos y materiales necesarios.

En el momento en el que redactamos el presente informe, aún estamos a la espera de la debida respuesta (**queja 17/1989**).

#### 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.

Otra cuestión que afecta a estas enseñanzas se refiere a la **situación de los conservatorios elementales de música de Málaga y su provincia** por el incumplimiento de forma reiterada de lo establecido en la Orden de 24 de junio de 2009, que establece que el alumnado tiene derecho a recibir una hora semanal de clase de instrumento, siendo que en estos centros solo se impartía media hora a la semana.

Por fortuna, tras nuestra intervención, la Delegación Territorial de Educación de Málaga informó de que se había mantenido una reunión con todos los conservatorios de la provincia para unificar criterios y aplicar el reparto de horarios que correspondía, de modo que a partir de septiembre de 2017, es decir, para el curso 2017-2018, todo el alumnado recibirá -y ha recibido- la hora de clase correspondiente (**queja 17/1854**).

El Acuerdo de 31 de Julio de 2018, del Consejo de Gobierno, por el que por el que se fijan las cuantías de los precios públicos de los servicios académicos y administrativos de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Danza, de Diseño y de Música para el curso académico 2018/2019, establece una serie de exenciones y bonificaciones de los precios públicos por estos servicios académicos.

Sin embargo esta norma **no contiene ningún beneficio para el alumnado que accede a los estudios superiores de Arte Dramático**. Ello implica que aunque el alumno haya obtenido una mención de matrícula de honor en los estudios de bachillerato, deberán satisfacer el importe íntegro de la matrícula del primer curso completo de las señaladas enseñanzas de Arte Dramático.

La Administración educativa ha justificado esta diferencia de trato en razones técnicas. Es así que mientras que el importe de las matrículas de las enseñanza de Música, Danza y Diseño están configuradas como precios públicos, el importe de las matrículas correspondientes a las enseñanzas de Arte Dramático se configuran como tasas.

Y mientras que los precios públicos pueden establecerse, suprimirse o modificarse mediante acuerdo del Consejo de Gobierno, a propuesta de la Consejería de Hacienda y aquella Consejería que preste los correspondientes servicios, las tasas solo pueden ser establecidas o suprimidas por ley, pudiéndose modificar su cuantía en las correspondientes leyes de presupuestos de la comunidad autónoma.

Es por esta razón por la que, aunque la Administración educativa pretendió también incluir a las enseñanzas de Arte Dramático en el Acuerdo de Gobierno antes señalado, no pudo hacerlo.

Así pues, para que el pago de la matrícula de estas enseñanzas pueda ser bonificado sería necesario, en primer lugar, suprimir las tasas existentes mediante una norma de rango de ley y, posteriormente, mediante acuerdo del Consejo de Gobierno, establecer los correspondientes precios públicos y sus bonificaciones, de manera igual a las establecidas ahora para las enseñanzas de Música, Danza y Diseño.

Es esta la voluntad de la Administración, por lo que fuimos informados de que para ello ya se estaban llevando a cabo los procedimientos correspondientes a fin de que las bonificaciones puedan ser aplicadas para el curso 2019-2020 (**queja 18/5101**).