

2. EDUCACIÓN

Contenido

2 DATOS CUANTITATIVOS PERSONAS MENORES DE 18 AÑOS EN ANDALUCÍA	2
2.2 Sistema educativo en Andalucía	2
3 ACTUACIONES DE LA DEFENSORÍA: QUEJAS Y CONSULTAS	9
3.1 Quejas	9
3.1.2 Temática de las quejas	9
3.1.2.2 Derecho a la Educación	9
a) Educación infantil de 0 a 3 años	9
b) Escolarización del alumnado	11
c) Servicios Educativos complementarios.....	14
d) Equidad en la Educación.....	17
e) Formación Profesional.....	22
f) Enseñanzas en Régimen Especial.....	23
3.1.2.6 Derecho a recibir protección de los poderes públicos.....	25
a) Denuncias de riesgo en el entorno social y familiar de los menores	25
3.1.2.8 Intervención del Ente Público de Protección de Menores	25
a) Declaraciones de desamparo, tutela y guarda	25
3.1.2.9 Responsabilidad penal de menores	26
3.2 Consultas.....	26
3.2.2 Temática de las consultas	26
3.2.2.2 Educación.....	26
4 RELACIONES INSTITUCIONALES.....	28
4.2 Colaboración con otras Defensorías y organismos públicos.....	28
6 IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA POBREZA INFANTIL: MIRANDO AL FUTURO CON ENFOQUE DE INFANCIA.....	30
6.2 Pobreza infantil y su incidencia en el ejercicio de los derechos de la población más vulnerable	30
6.2.2 ¿Cómo afecta la pobreza al ejercicio de los derechos de la infancia y adolescencia?.....	30
6.4 La pandemia como acelerador de desigualdades sociales: la pobreza infantil se extiende e intensifica.....	31
6.4.3 ¿Cómo ha incidido la pandemia en los derechos de la infancia y adolescencia más empobrecida?.....	31
7 ANEXO ESTADÍSTICO	34
7.1 Relación de actuaciones de oficio	34

2 DATOS CUANTITATIVOS PERSONAS MENORES DE 18 AÑOS EN ANDALUCÍA

2.2 Sistema educativo en Andalucía

Según los datos estimativos disponibles para el curso 2020-2021 ofrecidos por la Consejería de Educación y Deporte -descartando las modalidades en las que hay adultos-, en Andalucía se encuentran matriculados 1.489.975 alumnos y alumnas en enseñanzas de régimen general no universitarias. De los datos que disponemos, el 73,8% (1.098.960) del alumnado está matriculado en centros de titularidad pública, el 22,1% (329.224) en centros concertados y el 4,1% (61.791) en centros privados no concertados.

Por otro lado, si hablamos de tipo de enseñanza, en Educación Infantil hay matriculado un total de 338.420 niños y niñas (el 31% en primer ciclo y el 69% en segundo ciclo) lo que supone un 22,7% del total de alumnado, en Educación Primaria un 36,2%, en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) un 27%, en Bachillerato un 8%, en los Ciclos Formativos un 5,5% y en Educación Especial un 0,6%.

Tabla 4: Alumnado de enseñanzas de régimen general por tipo de enseñanza y titularidad del centro. Curso 2020-2021. Datos avance (*)				
	Público	Privado Concertado	Privado no concertado	Total
Educación Infantil	219.116	105.646	13.658	338.420
Primer ciclo	40.218	57.254	7.309	104.781
Segundo ciclo	178.898	48.392	6.349	233.639
Educación Primaria	414.092	109.812	15.250	539.154
Educación Especial	5.639	2.588	-	8.227
Enseñanza Secundaria Obligatoria	308.115	83.842	10.995	402.952
Bachillerato (ordinario)	96.101	8.289	14.881	119.271
Formación Profesional Básica	11.191	3.205	52	14.448
CC.FF Grado Medio (ordinario)	44.706	15.842	6.955	67.503
Total Régimen General (*)	1.098.960	329.224	61.791	1.489.975

(*) No se incluyen los estudios de Bachillerato para personas adultas, CCFF Grado Medio personas adultas, CCFF Grado Superior

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Datos estimativos. Curso 2020-21" Consejería de Educación y Deporte

Datos curso 2019/2020

Para realizar un análisis más pormenorizado según provincias trabajaremos con los datos del **curso 2019/2020**. En este curso, el número de alumnos y alumnas de 0 a 17 años escolarizados en enseñanzas de régimen general no universitarias fue de 1.436.365. De éstos, un 74% estaba matriculado en centros de titularidad pública y un 26% en centros privados (concertados y no concertados).

Respecto al curso 2018/2019 el alumnado matriculado ha aumentado en todos los tipos de enseñanzas excepto en Educación Primaria, donde se han matriculado un 2,03% (11.474 alumnos y/o alumnas) menos que el curso pasado. El aumento de matrículas más significativo se presenta en Educación Secundaria donde se han matriculado un total de 6.570 chicos y/o chicas más con respecto al año anterior (una subida del 1,64%).

Baja ligeramente el porcentaje del alumnado matriculado en centros públicos y sube, también ligeramente, el porcentaje de alumnado matriculado en centros privados (concertados y no concertados). En el primer caso baja un 0,19% (2.033 alumnos y/o alumnas) y en el segundo sube un 0,63% (2.336 chicos y/o chicas).

Tabla 5: Alumnado, 0-17 años, matriculado en enseñanzas de régimen general según etapa educativa, titularidad del centro y provincia. Andalucía, curso 2019-20

	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
E. Infantil	34.848	46.660	30.514	36.037	22.804	22.383	67.481	86.619	347.346
E. Primaria	50.841	82.410	47.595	57.575	35.270	37.077	106.818	135.925	553.511
Educación Especial (1)	968	1.095	810	1.072	384	426	1.185	1.985	7.925
ESO (2)	33.946	62.442	34.554	42.386	24.643	27.875	76.409	97.201	399.456
Bachillerato (3) (4)	7.589	15.267	9.410	11.153	5.352	7.928	18.738	23.404	98.841
C.F. Form. Prof. Básica (5)	935	1.910	1.419	1.489	927	919	1.962	2.224	11.785
C.F. Grado Medio (3) (6)	1291	2.697	1.825	1.859	1218	1309	2.665	4.608	17.472
C.F. Grado Superior (3) (7)	2	1	1	6	1	2	10	6	29
TOTAL	130.420	212.482	126.128	151.577	90.599	97.919	275.268	351.972	1.436.365
Centros públicos									
E. Infantil	25.437	31.587	18.266	24.153	16.684	15.275	41.483	53.302	226.187
E. Primaria	44.094	62.423	35.410	41.351	29.569	27.769	82.375	104.202	427.193
Educación Especial (1)	915	720	493	531	312	317	851	1.246	5.385
ESO (2)	29.296	47.360	25.571	29.940	20.455	21.006	57.597	73.541	304.766
Bachillerato (3) (4)	6.495	12.123	7.502	8.242	4.835	6.778	14.156	18.057	78.188
C.F. Form. Prof. Básica (5)	830	1.342	1.145	1.101	725	767	1.622	1.642	9.174
C.F. Grado Medio (3) (6)	1030	1.895	1202	1331	940	970	1.947	3.012	12.327
C.F. Grado Superior (3) (7)	1	0	0	3	1	0	4	2	11
TOTAL	108.098	157.450	89.589	106.652	73.521	72.882	200.035	255.004	1.063.231
Centros privados (8)									
E. Infantil	9.411	15.073	12.248	11.884	6.120	7.108	25.998	33.317	121.159
E. Primaria	6.747	19.987	12.185	16.224	5.701	9.308	24.443	31.723	126.318
Educación Especial (1)	53	375	317	541	72	109	334	739	2.540
ESO (2)	4.650	15.082	8.983	12.446	4.188	6.869	18.812	23.660	94.690
Bachillerato (3) (4)	1094	3.144	1.908	2.911	517	1.150	4.582	5.347	20.653
C.F. Form. Prof. Básica (5)	105	568	274	388	202	152	340	582	2.611
C.F. Grado Medio (3) (6)	261	802	623	528	278	339	718	1.596	5.145
C.F. Grado Superior (3) (7)	1	1	1	3	0	2	6	4	18
TOTAL	22.322	55.032	36.539	44.925	17.078	25.037	75.233	96.968	373.134

(1) Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en centros específicos y en aulas específicas (primaria y secundaria)

(2) Alumnado de ESO (12, 13, 14, 15, 16 y 17 años)

(3) Régimen ordinario

(4) Alumnado de Bachillerato (16 y 17 años)

(5) Alumnado de Formación Profesional Básica (15, 16 y 17 años)

(6) Alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio (16 y 17 años)

(7) Alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior (17 años)

(8) Incluye Privados Concertados y Privados No Concertados

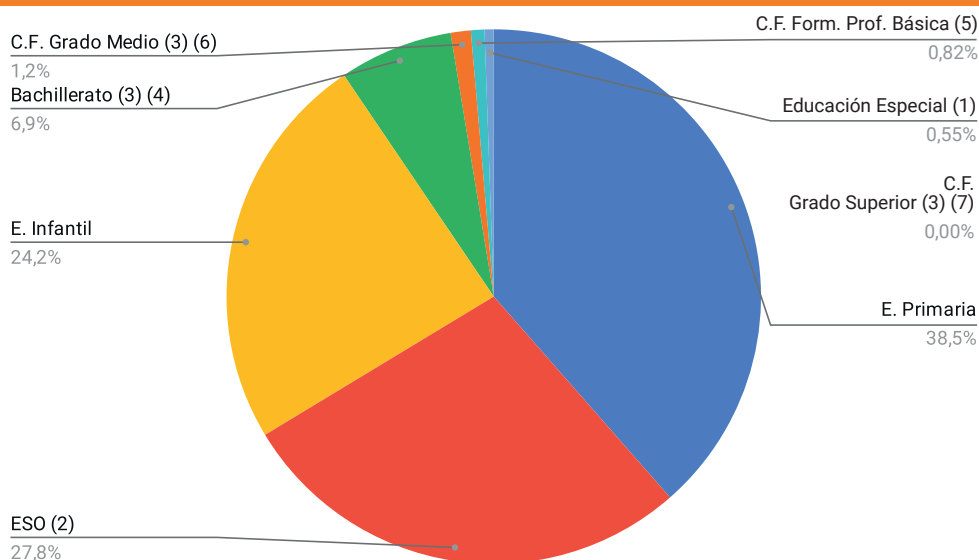
Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Curso 2019-20" Consejería de Educación y Deporte

Según el tipo de enseñanza, para el curso 2019-20, el alumnado menor de 18 años se distribuye en un 38,5% en Educación Primaria, un 27,8% en ESO y un 24,2% en Educación Infantil.

Por otro lado, en Bachillerato el porcentaje de alumnado matriculado es de un 6,9% y en Formación Profesional Básica y Ciclo Formativo de Grado Medio, de un 0,8% y un 1,2% respectivamente.

Por su parte, un 0,6% del alumnado, se encuentra matriculado en Educación Especial.

Gráfico 11: Distribución del alumnado (0-17 años) según tipo de enseñanza. Andalucía, curso 2019-20



(1) Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en centros específicos y en aulas específicas (primaria y secundaria)

(2) Alumnado de ESO (12, 13, 14, 15, 16 y 17 años)

(3) Régimen ordinario

(4) Alumnado de Bachillerato (16 y 17 años)

(5) Alumnado de Formación Profesional Básica (15, 16 y 17 años)

(6) Alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio (16 y 17 años)

(7) Alumnado de Ciclos Formativos de Grado Superior (17 años)

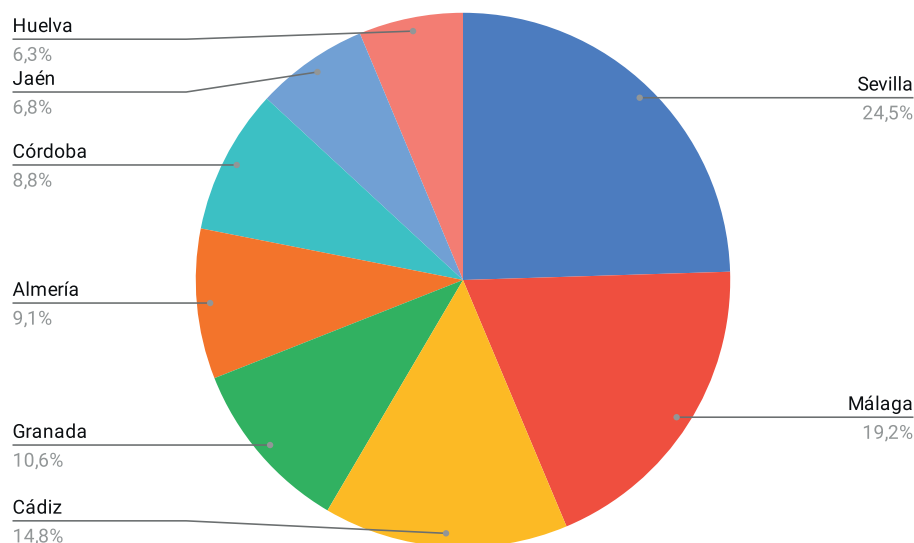
(8) Incluye Privados Concertados y Privados No Concertados

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Curso 2019-20" Consejería de Educación y Deporte

Entre las provincias andaluzas, Sevilla con 351.972 alumnos y/o alumnas y Málaga con 275.268, son las que cuentan con el mayor número de alumnado matriculado en el curso 2019-20, aportando cada una el 24,5% y el 19,2% del total de matrículas respectivamente.

En el lado opuesto, las provincias con menor número de alumnado, con menos de 100.000 estudiantes matriculados cada una, son Huelva con 90.599 (un 6,3% de total) y Jaén con 97.919 (un 6,8%).

Gráfico 12: Distribución del alumnado (0-17 años) según provincia. Andalucía, curso 2019-20



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Curso 2019-20" Consejería de Educación y Deporte

Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)

En Andalucía, en el curso 2019-20, hay matriculados en Centros Ordinarios un total de 109.358 alumnos y alumnas con algún tipo de **Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE)**. Hablando en términos de porcentajes, el 66,2% son chicos y el 33,8% chicas. Este tipo de alumnado está matriculado en su mayor parte en Educación Primaria (43,8%) y en Educación Secundaria (32,4%). Y en un 79,3% en centros públicos.

El alumnado con NEAE incluye al:

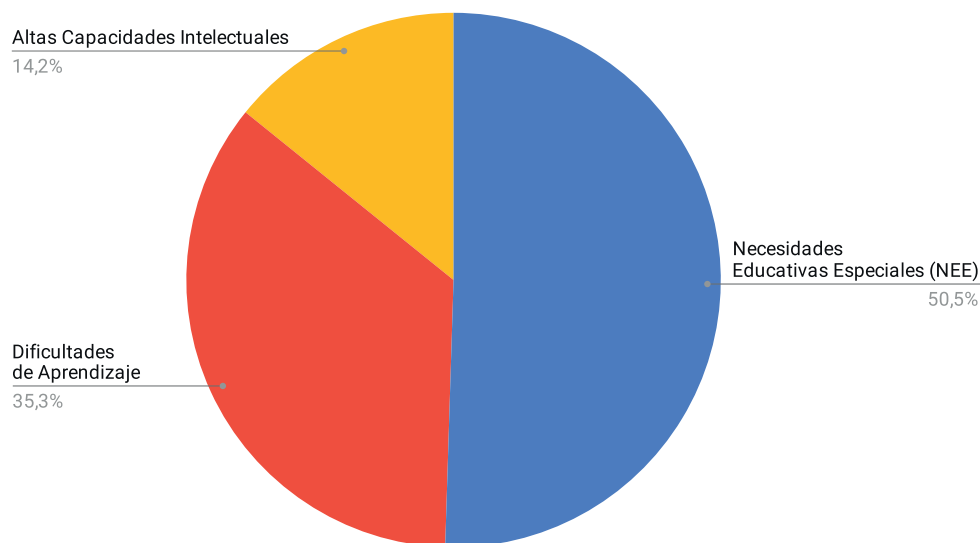
1. Alumnado con Necesidades Educativas Especiales¹ (NEE): 55.190 (39.392 chicos y 15.798 chicas)
2. Alumnado con Altas Capacidades Intelectuales²: 15.535 (9.517 chicos y 6.018 chicas)
3. Alumnado con Dificultades de Aprendizaje³: 38.633 (23.450 chicos y 15.183 chicas)

¹ Entendemos por alumnado con Necesidades Educativas Especiales a aquel que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas debido a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial o trastornos graves de conducta (Necesidades Educativas Especiales. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte. Escuela de Familias <https://cutt.ly/EuHkPiV>)

² El alumnado con Altas Capacidades Intelectuales presenta características diferenciales asociadas a sus capacidades personales, su ritmo y profundidad de aprendizaje, su motivación y grado de compromiso con las tareas, sus intereses o su creatividad. Se usa el término genérico de altas capacidades intelectuales para designar a aquellos alumnos o alumnas que destacan en algunas o en la mayoría de las capacidades muy por encima de la media (Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación, 2008. https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/documentos_ficha.aspx?id=5983).

³ El alumnado con Dificultades de Aprendizaje es aquel que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas debido a desórdenes en los procesos cognitivos básicos implicados en los procesos de aprendizaje. Dentro de este colectivo se encuentran los alumnos y alumnas que presentan dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, digrafía, disortografía o discalculia), dificultades por retrasos en el lenguaje y las dificultades por capacidad intelectual límite (Dificultades de aprendizaje. Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Deporte. Escuela de Familias <https://cutt.ly/2uHjCft>).

Gráfico 13: Distribución del alumnado con NEAE por tipo de necesidad en Centro ordinario. Andalucía, curso 2019-20(*)



(*) Los datos recogidos corresponden a los siguientes tipos de enseñanza: educación infantil (2º ciclo), educación primaria, ESO, bachiller, formación profesional básica y ciclos formativos de grado medio.

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Curso 2019-20" Consejería de Educación y Deporte

Alumnado extranjero

El alumnado extranjero matriculado en enseñanzas de régimen general en el curso 2019-2020 fue de 90.058, lo que supone un 6,3% del total de alumnado matriculado en Andalucía en estas mismas enseñanzas en el citado curso académico.

Tabla 6: Alumnado extranjero según tipo de enseñanza, titularidad del centro y provincia. Andalucía, curso 2019-20

	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
E. Infantil	7.142	995	596	1.856	1.692	436	5.211	1.847	19.775
E. Primaria	10.665	2.226	1.225	3.497	2.694	911	10.988	3.612	35.818
Educación Especial (1, 2)	58	37	12	46	10	4	50	33	250
ESO	5.534	1.742	839	2.281	1.559	641	7.050	2.886	22.532
Bachillerato	1.073	475	213	611	295	139	1.916	753	5.475
C.F. Form. Profesional Básica	251	83	71	123	81	43	203	106	961
C.F. Grado Medio y Superior	1.179	381	239	792	331	191	1.390	744	5.247
TOTAL	25.902	5939	3195	9.206	6.662	2365	26.808	9.981	90.058
Centros públicos									
E. Infantil	6.187	856	427	1.444	1.504	354	3.945	1.331	16.048
E. Primaria	10.441	2.007	1090	2.785	2.607	769	9.751	3.133	32.583
ESO	5.399	1.562	745	1.829	1.472	527	6.140	2.517	20.191
Bachillerato	1.056	429	195	532	287	124	1.677	713	5.013
C.F. Form. Profesional Básica	245	58	55	95	58	36	178	79	804

C.F. Grado Medio y Superior	1050	303	164	490	276	161	952	525	3.921
TOTAL	24.378	5.215	2.676	7.175	6.204	1.971	22.643	8.298	78.560
Centros privados (concertados y no concertados)	Almería	Cádiz	Córdoba	Granada	Huelva	Jaén	Málaga	Sevilla	Andalucía
E. Infantil	955	139	169	412	188	82	1.266	516	3.727
E. Primaria	224	219	135	712	87	142	1.237	479	3.235
ESO	135	180	94	452	87	114	910	369	2.341
Bachillerato	17	46	18	79	8	15	239	40	462
C.F. Form. Profesional Básica	6	25	16	28	23	7	25	27	157
C.F. Grado Medio y Superior	129	78	75	302	55	30	438	219	1.326
TOTAL	1.466	687	507	1.985	448	390	4.115	1.650	11.248

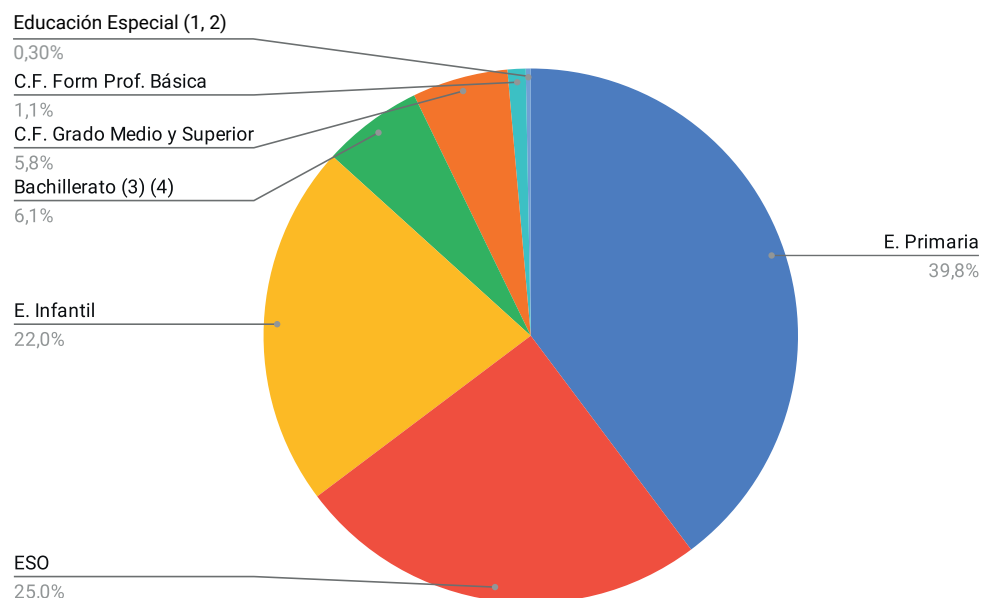
(1) No constan datos de Educación Especial desagregados por titularidad de centros.

(2) Alumnado extranjero con NEE en centros específicos. Modalidad de escolarización D.

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Curso 2019-20" Consejería de Educación y Deporte

Un 87,5% del alumnado extranjero se encuentra matriculado en centros públicos y un 12,5% en centros privados (concertados y no concertados). Este alumnado se concentra principalmente en las etapas de Primaria (39,8%), ESO (25%) e Infantil (22%).

Gráfico 14: Distribución del alumnado extranjero según tipo de enseñanza. Andalucía, curso 2019-20



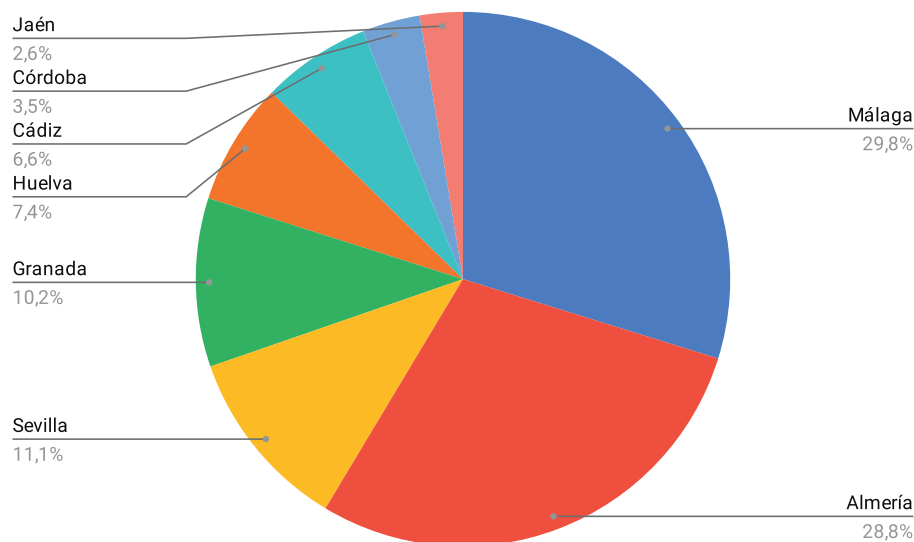
(1) No constan datos de Educación Especial desagregados por titularidad de centros.

(2) Alumnado extranjero con NEE en centros específicos. Modalidad de escolarización D.

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Curso 2019-20" Consejería de Educación y Deporte

Málaga con un 29,8%, Almería con 28,8% y Sevilla con un 11,1% son las provincias que cuentan con un mayor número de alumnado extranjero matriculado en sus centros.

Gráfico 15: Distribución del alumnado extranjero según provincia. Andalucía, curso 2019-20



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Alumnado escolarizado en el sistema educativo andaluz. Curso 2019-20" Consejería de Educación y Deporte

Indicadores educativos

En Andalucía el porcentaje medio de abandono educativo temprano (21,6%) se sitúa un poco más de cuatro puntos porcentuales por encima de la media española (17,3%). Almería, Huelva y Granada son las tres provincias con mayor tasa de abandono en nuestra Comunidad con un 33,9%, 31,1% y 24,2% respectivamente. Tan solo la provincia de Cádiz se sitúa por debajo de la media española con un 16,9%.

Por otro lado, las tasas de idoneidad en Andalucía son ligeramente más altas que la media en España para 10 y 12 años. Tendencia que se invierte para 14 y 15 años, donde la tasa de idoneidad se localiza en torno a 4 puntos por debajo de la media española.

Las tasas más bajas de idoneidad se localizan fundamentalmente en las provincias de Huelva y Almería.

Por último, la tasa bruta de graduados es también más baja en Andalucía que la media española, tanto para la ESO, como para Bachillerato y los Ciclos Formativos de Grado Medio.

Solo la provincia de Córdoba presenta una tasa bruta e graduación superior a la media española en los tres tipos de enseñanzas.

Tabla 7: Indicadores educativos. España, Andalucía y provincias									
Abandono Educativo Temprano (2019) (1)	Tasas de idoneidad (2017/18) (2)					Tasa bruta de graduación (2017/18) (3)			
	8 años	10 años	12 años	14 años	15 años	ESO	Bachillerato	CF grado medio	
España	17,3	93,7	90,0	86,5	74,4	69,5	77,8	55,4	22,7
Andalucía	21,6	93,6	90,3	86,7	71,1	65,2	75,1	53	21,3
Almería	33,9	92,9	89,3	85,6	67,5	61,4	70,2	49,4	17,3
Cádiz	16,9	93,2	90,1	86,5	71,4	64,5	76,2	51,2	21,1

Córdoba	18,3	93,7	89,9	86,8	72,3	68,1	78,3	57,2	24,8
Granada	24,2	93,3	89,8	87,1	72,5	68,1	75,8	54,4	24,7
Huelva	31,1	92,8	88,4	84,4	67,2	58	71,4	46,9	23,5
Jaén	21,2	94,4	91,3	87	73,1	68,6	81	58,8	21,8
Málaga	21	93,3	89,9	85,9	72	65,8	71,7	51,7	16,9
Sevilla	18,5	94,3	91,5	88,1	72	65,8	76,5	53,7	22,6

(1) **ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO:** Porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado el segundo ciclo de Educación Secundaria y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación.

(2) **TASA DE IDONEIDAD:** La tasa de idoneidad muestra el alumnado que progresa adecuadamente durante la escolaridad obligatoria, de forma que realiza el curso correspondiente a su edad o curso superior. Se estudia para las edades que marcan el inicio del tercer y quinto curso de Ed. Primaria (8 y 10 años), para la edad teórica de comienzo de la ESO (12 años) y para las asociadas a los dos últimos cursos de esta etapa (14 y 15 años), estando la edad de 15 años también asociada al inicio de la FP Básica.

(3) **TASA BRUTA DE GRADUACIÓN:** Relación del número de graduados en educación secundaria obligatoria y en cada una de las enseñanzas secundarias postobligatorias (estudios secundarios segunda etapa), independientemente de su edad, respecto al total de la población de la "edad teórica" de comienzo del último curso de dichas enseñanzas (15 y 17 años).

Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de "Sistema de Indicadores. Edición 2020" Consejería de Educación y Deporte.

3 ACTUACIONES DE LA DEFENSORÍA: QUEJAS Y CONSULTAS

3.1 Quejas

3.1.2 Temática de las quejas

3.1.2.2 Derecho a la Educación

a) Educación infantil de 0 a 3 años

Antes de la declaración del estado de alarma y la paralización de toda la actividad docente, se hizo pública una decisión que contó con el beneplácito de toda la comunidad educativa, y que venía siendo demandada especialmente por el sector empresarial: tras diez años congelados, **la Junta de Andalucía aprobó el aumento del precio público de la plaza en escuelas y centros de primer ciclo de educación infantil.** La actualización de precios públicos también se hizo extensiva al comedor escolar, a los servicios de atención socioeducativa y a los talleres de juego.

De esta manera, el precio de la plaza pasaba de 278,88 euros (207 euros sin comedor) a 320,71 euros. Lo más positivo de esta decisión es que ninguna familia pagaría más de lo que ya abonaba desde el inicio del curso debido a que la reciente subida de los precios se compensaría con un aumento proporcional en la bonificación percibida. Tampoco tendrían que pagar más las familias no bonificadas, a las que se abonaría una ayuda de 41,22 euros para compensar la diferencia entre el precio inicial estipulado y el aumento aprobado.

En Andalucía, el 44,5 por 100 de las familias está exenta del pago total de la guardería de sus hijos por su bajo nivel de renta, mientras que otro 45 por 100 recibe algún otro tipo de bonificación que le supone un ahorro en el coste fijado para una plaza.

Pero poco duró las bondades de esta medida anunciada porque mes y medio más tarde se paralizó el servicio de atención socioeducativa que se presta en estas escuelas y centros colaboradores, temiéndose estos últimos que su futuro fuera no percibir cantidad alguna al no poder prestar el servicio, lo que supondría el cierre definitivo de muchos de los centros y la pérdida de 10.000 puestos de trabajo (queja 20/1790).

No obstante, la Consejería de Educación y Deporte, en el marco del Decreto-ley 4/2020, de 20 de marzo, de medidas urgentes, en el ámbito educativo, de apoyo a escuelas-hogar y a centros de primer ciclo de educación infantil adheridos al Programa de ayuda a las familias como consecuencia

de la crisis sanitaria provocada por el Coronavirus (COVID-19), estableció una línea de subvenciones para estos centros, aproximadamente unos 1.800.

La cantidad total que se destinaría al conjunto de las subvenciones sería coincidente con la cantidad dejada de abonar por la Administración educativa a los centros en concepto de ayuda a las familias como consecuencia del cierre de los mismos por el estado de alarma. Para el cálculo de la cantidad de la subvención se tendría en cuenta lo abonado en la última liquidación realizada en la mensualidad anterior a la suspensión de la actividad.

Esto suponía un 86,2 por 100 del coste de la atención socioeducativa, estando su concesión condicionada a que se mantuviera por la entidad beneficiaria la plantilla de trabajadores del centro en las mismas condiciones laborales y durante el tiempo que se mantuviera la no prestación del servicio, así como el abono de los salarios y seguros sociales.

Por otro lado, **durante el periodo de confinamiento las familias demandaron la colaboración de la Defensoría por las repercusiones negativas que el cierre de los centros de educación infantil suponía** para muchas de ellas. En unos casos, padres y madres se mostraban preocupados porque ello implicaba un importante obstáculo para poder conciliar vida familiar y laboral, sobre todo en aquellos casos en los que los progenitores eran trabajadores esenciales que aún en confinamiento tenían que seguir trabajando (queja 20/3210). Otras familias, sin embargo, mostraban su preocupación por todo lo contrario, es decir, por el riesgo que supondría para los menores el que se volvieran a abrir estos centros (queja 20/3841).

Los titulares de centros de educación infantil privados no adheridos al programa de ayudas a las familias que no recibirían ninguna de las subvenciones o ayudas antes mencionadas, también expresaron a esta Institución su malestar, ya que no podían acogerse a las citadas subvenciones aprobadas por el Gobierno andaluz, con lo que la única opción para salvar la continuidad de estos recursos y de su plantilla eran los ERTE (queja 20/4873).

Como viene sucediendo en los últimos años, **la gran mayoría de las quejas relativas a esta etapa educativa se refiere a los problemas con los que se encuentran las familias al respecto de las bonificaciones en el precio público de las plazas**. Nos referimos a la discrepancia de estas con el hecho de que para su cálculo se recurra a la declaración de renta de dos años atrás (queja 20/6410); no consideración, para el cálculo de la renta, de los hijos o hijas de unión anterior cuando la guarda y custodia es compartida (queja 20/4948); o cuando no se reconoce ninguna bonificación al no poderse obtener datos fiscales de uno o ambos progenitores (queja 20/1235 y queja 20/8592).

Respecto de este asunto de las bonificaciones, se ha planteado en 2020 una cuestión novedosa: la diferencia de su cuantía en función de que se hubiese presentado o no la declaración del impuesto sobre la renta de las personas físicas (IRPF). Así aconteció con una familia en la que ni padre ni madre, conforme a las normas del impuesto, se encontraban con la obligación de presentar dicha declaración de renta. En su caso, el cálculo de la renta de la unidad familiar para determinar la bonificación que le correspondía se habría realizado de manera muy diferente de presentar voluntariamente la declaración de referencia. Tanto que, con los mismos ingresos, no habiendo presentado la declaración de renta le había correspondido un 30,43 por 100 de bonificación, mientras que de haberla presentado le hubiera correspondido un 65,22 por 100.

Resulta discriminatoria, a nuestro juicio, que para aquellas personas o familias que no tienen la obligación de presentar la declaración de renta, precisamente por sus bajos ingresos, se les perjudique concediéndoles una bonificación bastante inferior.

Ciertamente, el problema deriva de la Instrucción conjunta, de 19 de febrero de 2020, de la Dirección General de Planificación y Centros y de la Dirección General de la Agencia Pública Andaluza de Educación, sobre determinados aspectos relativos al procedimiento de admisión y matriculación del alumnado y a la concesión de ayudas económicas a las familias en el primer ciclo de la educación infantil para el curso 2020/21 en centros adheridos al programa de ayuda para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía. En estas Instrucciones solo

se establece cómo se han de calcular las bonificaciones si se ha presentado declaración de renta, pero omite toda referencia expresa a sobre cómo calcular las mismas si los posibles beneficiarios de las ayudas no tienen la obligación de presentarla, dándose la circunstancia de que son estas, precisamente, las que disponen de menos ingresos y se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad.

Todo parece indicar, por tanto, que la Agencia Pública de Educación está aplicando a estos supuestos una fórmula de cálculo que pudiera estar suponiendo la vulneración del principio de igualdad en un doble sentido; uno, porque, ante igualdad de ingresos, perjudica a aquellas familias que por no estar obligadas a ello no presentan declaración de renta frente a aquellas que voluntariamente sí lo hacen; y dos, porque familias con mayores ingresos que están obligadas a presentar declaración, reciben un trato más favorable al computársele los ingresos menos los gastos deducibles, de modo que, finalmente, les puede corresponder bonificaciones en mayor porcentaje que a quien no tiene la obligación de presentar declaración.

Preocupándonos, pues, esta cuestión, en el momento de la elaboración del presente informe nos encontramos a la espera de que por la mencionada Agencia se nos informe al respecto. Una vez que recibamos la debida respuesta, valoraremos si resulta necesario sugerir o recomendar un cambio de criterio o modificación de las Instrucciones señaladas.

b) Escolarización del alumnado

El procedimiento de escolarización ha estado presidido por la entrada en vigor de una nueva normativa: el Decreto 21/2020, de 17 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato; y la Orden de 20 de febrero de 2020, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión establecido en el mencionado Decreto.

Muchas fueron las críticas a este Decreto por parte de diferentes sectores de la comunidad educativa, considerando que su aprobación se había llevado a cabo sin la participación de todos los agentes implicados, rompiendo la armonía y el consenso existente en los últimos años respecto a un asunto de suma trascendencia para las familias como es la escolarización de sus hijos.

Pero **el principal rechazo a esta nueva regulación vino de la mano de entidades, organizaciones y asociaciones de padres defensores de la enseñanza pública** por considerar que la nueva regulación prima la educación concertada frente a la pública con fundamento en el derecho de las familias a la libre elección de centro.

A pesar de estas voces discrepantes, lo cierto es que no son numerosas las variaciones introducidas en la nueva norma respecto de la anterior, si bien algunas de ellas con importante calado aunque, a nuestro juicio y por las razones que seguidamente se señalan, de escasa trascendencia práctica. También el Decreto ha introducido algunas materias y cuestiones reclamadas por la Defensoría para hacer más justo y equitativo el proceso de escolarización del alumnado.

Estos fueron **los aspectos más novedosos** que ha incorporado el Decreto 21/2020 a los procesos de escolarización:

- Se amplían las zonas de influencia para que en todas ellas esté presente, al menos, un centro privado concertado (artículo 9.4). En tal caso, las familias obtendrán la máxima puntuación por domicilio familiar o por lugar de trabajo (14 y 10 puntos respectivamente). Pretende con ello la norma que todas las familias puedan elegir el tipo de centro que desean para sus hijos. Con esta medida aquellas familias deberían tener la posibilidad de acceder al menos a un centro concertado, aunque el domicilio familiar y laboral se encuentren muy alejados del centro educativo.

Sin embargo, las consecuencias que conlleva esta medida en la práctica son escasas. En efecto, la posibilidad de que se pueda acceder a estos centros es limitada debido a la amplia demanda que suelen tener los mismos. A lo que hay que añadir las dificultades de las familias para trasladar a sus

hijos a kilómetros de estos recursos teniendo en cuenta, además, que los centros concertados no reciben ayudas para los servicios complementarios de comedor escolar, aula matinal o transporte escolar.

- Se ha incluido a los centros concertados en la adscripción de centros docentes públicos (artículo 6.3). Antes de la entrada en vigor del nuevo Decreto, cuando un alumno o alumna debía cambiar de centro porque en el que estaba escolarizado no existía un nivel educativo superior, el centro adscrito siempre era público, de este modo, de los colegios de educación primaria se pasaba a los institutos de educación secundaria adscritos. Con la entrada en vigor de la nueva norma los centros adscritos podrán ser centros concertados.

En nuestro criterio, y dependiendo de cómo se realicen las adscripciones, esta medida podría suponer la disminución de alumnado en centros públicos y, por consiguiente, un aumento del alumnado de los centros docentes concertados. No obstante, hay que tener en cuenta que los centros concertados imparten generalmente las enseñanzas de Primaria y Secundaria, y teniendo preferencia de permanencia el alumnado que ya estaba escolarizado en el centro, pocas plazas disponibles quedarán para el alumnado procedente de los centros adscritos, a no ser que se amplíen las líneas del concierto educativo en secundaria.

- Se valora en el procedimiento la previa matriculación del alumno o alumna en el primer ciclo de la educación infantil en un centro autorizado para ello (artículo 27). Hemos de recordar que la mayoría de los centros privados no tienen concertado el primer ciclo de la educación infantil (0-3 años), por lo que su coste debe ser sufragado por las familias, sin perjuicio de las ayudas públicas correspondientes. Eso significa, además, que cuando estos alumnos y alumnas pasan al segundo de ciclo de infantil (de 3 a 6 años) deben concurrir al procedimiento de escolarización en iguales condiciones que el resto. Con la anterior normativa no se reconocía ningún beneficio al hecho de que el niño ya estuviera en el colegio; en cambio, con el actual Decreto de escolarización, se otorga un punto.

- Se otorga prioridad en el acceso al centro solicitado cuando alguno de sus progenitores tengan su puesto de trabajo en el centro docente al que se pretenda acceder (artículo 20.2). Este criterio, que en la anterior regulación operaba como criterio de admisión puntuable, pasa a ser un criterio de prioridad, por lo que junto con el resto de situación contempladas como prioritarias, estos alumnos y alumnas son escolarizados con anterioridad al resto del alumnado solicitante.

- Se ha establecido un nuevo valor a los criterios de admisión, aunque sigue primando por encima de cualquier otro la existencia de hermanos o hermanas ya matriculados en el centro docente (artículo 10), de manera que si antes este criterio de admisión se puntuaba con 16 puntos, ahora son 20 los atribuidos por estas circunstancias. También se han configurado determinados tramos en la puntuación respecto a algunos criterios como son la renta anual de las familias; el grado de discapacidad del alumno o su familia; y las familias numerosas o monoparentales. Estas modificaciones, en principio, podrían considerarse más equitativas al otorgarse mayor o menor puntuación dentro de cada grupo en atención a las circunstancias de mayor a menor gravedad concurrente en cada caso.

- Reagrupación de hermanos y hermanas en el mismo centro docente (artículo 51.5). Como se ha recogido en informes anteriores, este asunto es uno de los que más preocupa a las familias por las distorsiones que lógicamente causa el que sus hijos e hijas estén escolarizados en distintos centros. El nuevo Decreto abre una vía para permitir dicha agrupación, si bien, con escasa trascendencia.

En efecto, no se trata de un trámite diferente o desligado del procedimiento ordinario de admisión -como algunas familias han interpretado-, sino que en el desarrollo de dicho procedimiento, y siempre que se produzcan determinadas circunstancias, la Administración educativa puede autorizar la matriculación de los hermanos y hermanas en el mismo centro (artículo 51.5).

De este modo, en las Instrucciones de 29 de febrero de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, sobre los procedimientos de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para el curso escolar 2020-2021, se viene a aclarar el contenido de dicho artículo (Instrucción quinta): «en el procedimiento ordinario de admisión se podrá modificar la

relación de alumnos y alumnas por unidad con el fin de favorecer la escolarización un mismo centro docente de los hermanos y hermanas, por lo que las Delegaciones Territoriales competentes en materia de educación o, en su caso, las comisiones territoriales de garantías de admisión, podrán autorizar la matriculación de hermanos y hermanas en un mismo centro, en las condiciones establecidas en el artículo 51.5 del Decreto 201/2020, de 17 de febrero, previa ponderación de las circunstancias que concurran en cada caso, siempre que no se conculquen derechos de terceras personas participantes en el procedimiento de admisión y respetando las ratios máximas establecidas para cada enseñanza en los apartados 1 y 2 del artículo 5 del Decreto 201/2020, de 17 de febrero.»

Por lo tanto, el hecho de que la Administración pueda autorizar la matriculación de un alumno o alumna en el mismo centro docente que sus hermanos o hermanas cuando en el correspondiente procedimiento no ha sido posible por inexistencia de plaza vacante, no depende de que la familia lo solicite expresamente, sino que se hace depender de que las circunstancias que concurren permitan hacerlo.

La no obligatoriedad de solicitar expresamente, mediante formulario o escrito, la reagrupación de los hermanos y hermanas en el mismo centro, se deriva de que la presentación de la solicitud de admisión, por sí misma, supone el deseo tácito de que todos ellos estén juntos.

Esta última afirmación, aunque pudiera parecer una obviedad, no lo es, de manera que algunas de las familias han demandado la colaboración de la Institución porque habiendo solicitado de forma expresa la reagrupación de sus hijos o hijas en el mismo centro al no haber sido admitidos, sin embargo, se denegaba esta pretensión y, en cambio, se accedía a la reagrupación de otros casos en los que las familias no formularon expresamente dicha petición. En estos supuestos comprobamos que las familias a las que se accedió a la solicitud de reagrupación, a pesar de no haberlo solicitado expresamente, habían obtenido una mayor puntuación en el proceso de baremación y el acceso a la plaza escolar no suponía sobrepasar la ratio máxima por unidad (queja 20/4497 y queja 20/7882).

- Se posibilita la presentación telemática de las solicitudes de escolarización (artículo 45). Con el derogado Decreto de escolarización la solicitud de plaza escolar había que presentarla única y exclusivamente de manera presencial en el centro docente en el que el alumno o alumna pretendía ser admitido prioritariamente, sin perjuicio de lo establecido en la Ley de Procedimiento Administrativo Común de las Administraciones Públicas. Sin embargo, a partir de la nueva regulación, las solicitudes se podrán cursar de forma electrónica a través del acceso al portal de atención a la ciudadanía www.juntadeandalucia.es o mediante el acceso a las direcciones oficiales de Internet de la Administración de la Junta de Andalucía o de la Consejería competente en materia de educación.

La nueva forma de presentación de las solicitudes, que se configuraba como una posibilidad, ha resultado ser una herramienta necesaria en el proceso de escolarización y matriculación para el curso 2020-2021 debido a la situación provocada por la pandemia.

Ciertamente, el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por el COVID-19, estableció la interrupción de los plazos para la tramitación de los procedimientos de las entidades del sector público. Asimismo disponía que el cómputo de los plazos se reanudaría en el momento en que perdiera vigencia dicho Real Decreto o, en su caso, las prórrogas del mismo. Esto significaba que, una vez que se estableciera la finalización del estado de alarma, se volverían a reanudar todos los plazos administrativos.

En concreto, el plazo de entrega de solicitudes de admisión para dicho procedimiento de escolarización se interrumpió el día 14 de marzo, quedando todavía doce días hábiles para su finalización, por lo que, una vez que culminara el estado de alarma, se podría entregar en los centros docentes, en formato papel, las solicitudes durante doce días hábiles más. Pero teniendo en cuenta las especiales circunstancias vividas en aquellas semanas por la pandemia, la Consejería de Educación y Deporte habilitó una herramienta para aquellas personas que optaran por presentar su solicitud de manera telemática durante todo el periodo de suspensión, mediante un procedimiento simplificado para el que sólo era necesario contar con el número de DNI y un teléfono móvil, sin perjuicio de que una

vez reanudados los plazos se tuviera que acudir a los centros docentes para la presentación de la documentación correspondiente, lo que sucedió entre los días 18 de mayo y 1 de junio de 2020.

Después llegó la fase de matriculación, que debía realizarse necesariamente, a la vista de la evolución de la pandemia, de manera telemática entre los días 2 y 8 de junio de 2020, actividad que representó un auténtico reto para la Administración educativa y para las familias.

Conocimos que, por los problemas técnicos sufridos en los servidores de la Secretaría Virtual de la Junta de Andalucía, miles de familias se estaban viendo impedidas de poder matricular a sus hijos e hijas en sus respectivos centros docentes. A pesar de que tras detectarse los problemas iniciales se procedió a triplicar la capacidad de dichos servidores, el colapso continuaba y miles de usuarios dedicaron horas intentando acceder a la matriculación on line sin conseguirlo.

Dado que el plazo de matriculación concluía el 8 de junio, las familias se encontraban desconcertadas porque finalizado el mismo no hubieran podido formalizar las matrículas, desconcierto que compartían los propios centros docentes, desde donde se aconsejaba acercarse al centro a formalizarla de manera presencial, que era precisamente lo que se trataba de evitar como medida para limitar el contagio del virus.

Ante estas circunstancias, intervenimos de oficio con el objeto de conocer qué medidas se habían adoptado para solventar los problemas técnicos que se estaban produciendo, así como para interesarnos por si se había planteado la posibilidad de ampliar el plazo en principio establecido, puesto que apremiaba el tiempo y los problemas no parecían poderse resolver.

En respuesta la Consejería de Educación y Deporte comunicó todas las actuaciones realizadas para solventar el problema y que ponían de relieve el importante esfuerzo realizado por la Administración para hacer posible la matriculación telemática, que requirió la intervención de muchos equipos de trabajo, trabajando las 24 horas al día y que se hizo en tiempo récord a pesar del corto periodo de tiempo del proceso de matrícula ([queja 20/3528](#)).

Como hemos señalado, el Decreto 21/2020, de 17 de febrero, ha introducido algunas modificaciones demandadas por esta Defensoría. Nos referimos al nuevo sistema de gestión de las listas de alumnado no admitido en el centro tras la certificación de matrículas (artículo 55.2); una especial atención a la escolarización del alumnado con enfermedad grave (artículo 53); flexibilización para la escolarización del alumno en casos de prematuridad extrema (artículo 54); prioridad en los procesos de escolarización para los descendientes de víctima de terrorismo (artículo 20.4); y posibilidad de autorizar la matriculación de los hermanos o hermanas en el centro en el que se haya matriculado uno de ellos con necesidades educativas especiales (artículo 33.4).

c) Servicios Educativos complementarios

La declaración del estado de alarma, el confinamiento de toda la población y cierre de los centros docentes, supuso que **aproximadamente 18.000 usuarios del servicio complementario de comedor escolar acogidos al Plan de Solidaridad y Garantía Alimentaria -SYGA-, a través del que se proporciona y se garantiza a los menores tres comidas al día, se quedaban sin acceso a los alimentos.**

Esta nueva situación exigía que se arbitrasen distintas medidas con carácter urgente para que mientras durara el confinamiento se pudieran repartir los alimentos a los niños y niñas beneficiarios de este Programa, a pesar del cierre de los colegios. Por ello, la Defensoría solicitó de las Administraciones que aceleraran todas las gestiones necesarias para el reparto ágil, eficiente y fácil de comida a los niños y niñas en exclusión social o en riesgo de padecerla, garantizándoles una adecuada alimentación.

En principio, el alumnado que recibía estos menús ya estaba identificado como en riesgo de exclusión social cuando se suspendió el comedor escolar. No obstante, a petición de los servicios sociales, se amplió el número de beneficiarios a 1.000 niños y niñas más de los colegios públicos, así como a casi 1.900 de los concertados con planes de compensación educativa. Ello suponía que a fecha de 30

de marzo, en plena fase de confinamiento, casi 21.000 niños y niñas en riesgo de exclusión estarían recibiendo estas ayudas alimentaria.

La distribución de alimentos se mantuvo durante la Semana Santa, algo que no habría ocurrido en condiciones normales, y el mismo día 8 de abril -miércoles de esa misma semana- el Consejo de Gobierno aprobó la inclusión de alrededor de 11.000 alumnos más, con lo que los menores beneficiados llegaron hasta los 31.000.

Tras un seguimiento de la situación y la excepcionalidad de las circunstancias, la Junta de Andalucía reforzó las actuaciones de ayuda a los más vulnerables, y mediante medidas coordinadas entre distintas Consejerías facilitó ayudas económicas a las familias con el objetivo de darles una respuesta integral, y no solo al hijo en edad escolar.

No obstante, algunas Asociaciones de Madres y Padres de Sevilla se lamentaban de que en esta gestión del Plan de Refuerzo Alimentario Infantil, unido al SYGA, no se hubiese valorado, ni tenido en cuenta, las dificultades que muchas familias habían tenido para recoger los menús en pleno confinamiento domiciliario. También se quejaban de que aun conociendo la Administración educativa que algunas familias no habían podido aceptar los menús por su baja calidad, no se había llevado a cabo ninguna actuación al respecto.

La Consejería de Educación y Deporte argumentó, por su parte, que los incidentes señalados fueron escasos y muy puntuales, teniendo en cuenta el elevado volumen de menús diarios que se entregaban y el elevado número de alumnado atendido (queja 20/3787).

Otra cuestión con especial incidencia en el servicio complementario de comedor escolar ha sido la suspensión del mismo en más de un centenar de centros docentes en Andalucía, lo que ha motivado una investigación de oficio por esta Institución ([queja 20/6564](#)).

Un total de 132 centros educativos de Andalucía habían iniciado el curso sin prestar el servicio de comedor escolar. En el primer día de clase del alumnado de infantil y primaria, los padres y madres fueron informados de que sus hijos e hijas no tendrían servicio de comedor escolar.

Esta situación afectaba a todas las provincias andaluzas, excepto Cádiz, si bien la mayoría de los centros afectados se encontraban en Jaén y Málaga, suponiendo que 12.000 alumnos y alumnas no estaban recibiendo el servicio, con los graves perjuicios que ello está ocasionando, una vez más, al alumnado beneficiario del Plan SYGA, así como a la conciliación de la vida laboral y familiar.

Mientras que por parte del Gobierno andaluz se explicaba que la situación se había debido a la quiebra de dos empresas adjudicatarias, las cuales habían comunicado sus problemas sin tiempo para poder resolverlo, ambas empresas aseguraban que podían empezar la actividad en cualquier momento, pero que la misma Junta de Andalucía les adeudaba 1,5 millones de euros, por lo que al no recibir esta importante suma no podían iniciar el servicio.

No obstante, la Consejería de Educación y Deporte aseguró en aquel momento que la situación se arreglaría en dos semanas. Pero este plazo fue superado con creces y el problema continuaba sin encontrar una solución satisfactoria, por lo que la Administración educativa optó por no señalar ya plazo alguno para la apertura de los comedores.

Este mismo problema aconteció en el año 2019 en la provincia de Jaén donde suspendido el servicio de comedor en 37 centros docentes a mediados del mes de octubre de 2019, no habían vuelto a tener servicio hasta bien entrado el mes de febrero.

Todo hacía prever, pues, que el problema no iba a tener pronta solución, teniendo en cuenta, además, que la propia Consejería de Educación y Deporte advertía de la dificultad de que alguna empresa se interesara en prestar el servicio de comedor por el escaso atractivo económico de los contratos propuestos.

Como solución temporal se ponían en marcha las denominadas “aulas de espera”, un servicio gratuito que cuenta con personal al cuidado del alumnado hasta su recogida por padres y madres pero con

el inconveniente de que los niños sólo pueden ingerir un bocadillo o comida fría. Añadía gravedad al problema que las “burbujas” del alumnado agrupado como grupo de convivencia estable se rompía en estos espacios de espera al tener que mezclarse alumnado de todas las edades.

De las informaciones recibidas de la Consejería de Educación a mediados del mes de noviembre de 2020, contrastadas con las que vienen apareciendo en la prensa en el momento en el que se está redactando el presente informe, parece que no se han cumplido las expectativas previstas de iniciar la prestación del servicio en muchos de los centros afectados, por haber quedado desierta algunas de las licitaciones llevadas a cabo para la gestión del servicio.

Lejos de encontrar solución, el problema parece agravarse, y así, a finales del mes de diciembre de 2020, recibimos varias quejas de familias preocupadas por la información que, al parecer, se les estaba proporcionando en los colegios respecto de la suspensión del servicio de comedor escolar en el mes de enero de 2021, una vez que el alumnado se reincorporase a los centros tras las vacaciones de navidad (quejas 20/8221, 20/8223 y 20/8380).

En este momento estamos a la espera de recibir la información solicitada a la Consejería competente, a la que le hemos insistido en la necesidad de adoptar todas las medidas necesarias para solventar el problema con celeridad y prontitud, y le hemos trasladado nuestra especial preocupación por la situación de aquellos niños y niñas acogidos al Plan SYGA. Del desenlace de toda este problema, daremos cuenta en el próximo informe.

Como ejemplo, traemos a colación las actuaciones desarrolladas para mejorar las condiciones de este servicio en un centro específico de educación especial. Las familias de estos alumnos mostraban su preocupación porque desde el inicio del curso sus hijos e hijas, discapacitados y la mayoría de ellos con patologías crónicas graves, se veían obligados a ir en un minibus de 22 asientos sin cumplirse ninguna de las medidas de seguridad recomendadas por las autoridades sanitarias para evitar el contagio y propagación del SARS-COV-2, esto es, ni distancia de seguridad - al ir unos sentados al lado del otro -, y sin poder hacer uso de mascarillas por sus especiales circunstancias.

Solicitada información a la Delegación Territorial con competencias educativas en Sevilla, esta estimaba que, en función del número de usuarios, el servicio se estaba prestando de manera adecuada porque había espacio suficiente para todos ellos, así como que no era exigible a la empresa concesionaria del servicio otras prestaciones distintas a las que se recogían en el contrato correspondiente.

Sin embargo, no se cuestionaba la idoneidad del servicio desde el punto de vista de que hubiera un asiento para cada alumno -eso era evidente-, lo que se argumentaba era la idoneidad del medio de transporte teniendo en cuenta las características particulares de sus usuarios. Es una cuestión de justicia que, ante la excepcionalidad de las circunstancias motivadas por la situación de crisis sanitaria, a estos niños y niñas, especialmente vulnerables, se les ofrezca también medidas excepcionales que garantice su salud y, por extensión, la de sus familias y la comunidad educativa del centro.

En nuestra consideración, además, la Administración cuenta con los instrumentos legales suficientes y necesarios como para introducir aquellas modificaciones que hagan viable la prestación del servicio en las condiciones idóneas a la finalidad que se persigue, o bien contratar un nuevo servicio que cumpla con las condiciones adecuadas.

Y esta finalidad no es otra que la de proteger en todo lo que sea posible el derecho a la salud de los alumnos y alumnas afectados que, por su especial vulnerabilidad, son acreedores de todas las medidas que puedan ponerse a su alcance.

Por ello, hemos recomendado a la Dirección General de Planificación y Centros que, a la mayor brevedad, adopte las medidas necesarias para que se garantice al alumnado usuario del servicio de transporte escolar del centro específico de educación especial afectado, que en todos los trayectos se cumplan las medidas de distancia interpersonal recomendadas por las autoridades sanitarias para evitar el contagio y propagación del SARS-CoV-2, así como cualquier otra medida adicional que refuerce la protección de este alumnado ([queja 20/5970](#) y [queja 20/6072](#)).

d) Equidad en la Educación

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

1) Educación especial.

A finales de 2020, se ha publicado una nueva Ley educativa: **la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, publicada en el Boletín Oficial del Estado de 30 de diciembre (Lomloe)**. Se trata de la octava ley educativa de la democracia, la cual, como sus predecesoras, ha sido aprobada sin el suficiente consenso de todas las fuerzas políticas.

Han sido muchas las ocasiones en las que esta Defensoría ha apelado a un pacto que haga posible apartar a la Educación de la confrontación política y que evite los continuos cambios normativos que se realizan en materia educativa cada vez que se produce una alternancia política, por muy legítima que esta sea. Sin embargo, **una vez más, hemos de lamentar que la nueva Ley orgánica carezca de ese necesario acuerdo político**, circunstancia que sin duda ha contribuido a la existencia de una confrontación social entre sus partidarios y sus detractores.

La recién aprobada norma incluye varios cambios de mayor o menor calado con respecto a la ley anterior (Lomce). Hay modificaciones de tipo organizativo, relativas a la oferta de plazas escolares o la construcción de nuevos centros; y de tipo educativo, que atañen a la promoción de curso o las materias que se impartirán en las escuelas. Pero, sin duda, los cambios que mayor debate social han ocasionado se refieren, por un lado, al rol de la escuela concertada, al eliminar la Lomloe el concepto de “demanda social” a la hora de programar la red de centros; y, por otro, a la educación especial, en concreto, por el temor de algunas asociaciones de familias y profesionales al cierre de los centros específicos de educación especial.

En relación con este último aspecto referido a la educación especial, conviene señalar que **la Lomloe no contempla de manera expresa la decisión de eliminar los centros específicos de educación especial**, pero lo que sí hace es otorga un plazo de diez años para que «los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad». No obstante, añade que «las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios» (Disposición adicional cuarta).

Como no puede ser de otro modo, atendiendo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, las administraciones educativas deben garantizar para todo el alumnado una educación inclusiva y de calidad que les permita su realización personal y social en igualdad de condiciones que los demás, dotando para ello a los centros educativos de todos los recursos y medios necesarios para hacerla posible y real.

Pero esta loable proclama inclusiva no puede hacernos olvidar que hay determinados alumnos que, por la gravedad de sus patologías o sus singulares características, no pueden realizar su proceso educativo en un centro ordinario, precisando de una atención muy especializada que solo puede ser proporcionada en recursos específicos. **Los centros específicos de educación especial, por tanto, son necesarios para algunos alumnos** y, en el actual contexto, sería un grave error promover su supresión.

Ahora bien, ello no impide para reconocer que algunos niños y niñas escolarizados en colegios específicos, mayoritariamente aquellos afectados por trastornos graves del comportamiento, lo están no por sus necesidades sino por la incapacidad de los centros ordinarios para su debida atención educativa. A estos niños se les está negando el derecho reconocido desde todos los ámbitos a una escuela inclusiva que le permita su realización personal y social en igualdad de condiciones que los

demás. Para estos alumnos la Administración educativa se encuentra obligada a implementar todos los recursos necesarios, siempre que puedan ser objeto de ajustes razonables, para su escolarización en un centro ordinario.

La disyuntiva no debe estar entre el centro ordinario y el centro específico. De lo que se trata es de que, velando por **su interés superior, cada alumno y alumna tenga acceso al recurso que realmente necesita para el desarrollo de sus capacidades y habilidades**, poniendo a su disposición todos los medios y recursos que permitan su inclusión. Solo cuando con fundamento en su interés superior no sea aconsejable la escolarización en un centro ordinario, se debe facilitar su acceso a un centro específico de educación especial.

Por otro lado, **las leyes educativas reconocen la inclusión escolar como uno de los principios del Sistema educativo y la escuela inclusiva como base para la atención de todos los alumnos**, independientemente de sus condiciones y capacidades. Siendo así, el alumnado afectado por algún tipo de discapacidad tiene garantizado su escolarización, siempre que sea posible, en centros ordinarios y recibir una atención educativa adecuada a sus necesidades que les garantice el máximo desarrollo posible.

Esta es la teoría, la realidad, sin embargo, es que el alumnado con necesidades educativas especiales sigue encontrándose con muchas dificultades y obstáculos para poder integrarse plenamente y de forma real y efectiva en condiciones de igualdad en el ámbito educativo.

Como viene aconteciendo en ejercicios anteriores, el mayor número de reclamaciones en este ámbito afectan a los profesionales técnicos de integración social (PTIS) -antiguos monitores de educación especial-. Estos profesionales desempeñan un papel fundamental para que el alumnado con discapacidad pueda alcanzar su desarrollo y bienestar personal, y son testigos diarios para ayudar al alumnado a adquirir conocimientos y habilidades claves que necesitan como personas (queja 20/1233, queja 20/6032, queja 20/6143, queja 20/6168, [\(queja 20/6244\)](#), queja 20/6248, queja 20/6367, queja 20/6809, [\(queja 20/6867\)](#) [\(queja 20/6932\)](#), queja 20/7041, queja 20/7529, queja 20/7883, queja 20/8379, entre otras).

La experiencia de esta Institución ratifica la dificultad de encontrar apoyos para que este tipo de alumnado pueda asistir a todas las actividades que, aunque están al margen de los contenidos evaluables, forman parte de la vida del centro y llaman a la presencia normalizada del alumno.

La ausencia de este alumnado de otras muchas parcelas en la vida del centro (una excursión, visita, actividad lúdica, o de cualquier naturaleza) por falta de un refuerzo de personal técnico de integración social no favorece el principio de inclusión que se preconiza hacia estos menores. Hemos de reconocer el carácter extra-curricular y, por tanto, su no pertenencia al bloque formativo obligatorio y común del centro, pero no es menos cierto que el hondo concepto de incorporación, normalización e inclusión de estos niños y niñas en su natural entorno educativo se resiente y daña. Se trata de alcanzar un objetivo de inclusión, que se persigue en el contexto de la vida escolar, ya sea un capítulo curricular o una actividad añadida que integran en la normal vida del centro como pueden ser los servicios educativos complementarios.

En numerosas ocasiones, las demandas de estos profesionales son realizadas por las familias y ratificadas por los equipos directivos de los centros docentes, y no resulta tarea fácil discernir sobre la oportunidad de estas peticiones teniendo presente que cualquier demanda de ampliación de la atención que se presta al alumnado con necesidades educativas especiales se debe encontrar plenamente justificada. Aun así, las informaciones que nos aportan las familias, los docentes o los equipos de dirección permiten acreditar la justificación racional de incrementar los servicios de los profesionales técnicos de integración social en algunos centros educativos, y así lo demandamos a la Administración educativa ([queja 19/5381](#)).

Los numerosos retos a los que se deben enfrentar el alumnado con necesidades educativas especiales y sus familias se han visto incrementados con la crisis provocada por la COVID-19,

con mayor incidencia durante el periodo de confinamiento cuando se acordó la suspensión de la actividad docente presencial y se instauró la enseñanza por vía telemática.

Son conocidas las potencialidades de las tecnologías de información y la comunicación (TIC) en el proceso de inclusión educativa teniendo el valor que pueden desempeñar en el desarrollo de una educación flexible e individualizada, evitando las limitaciones de los sistemas tradicionales y ofreciendo un canal más sencillo de acceso a las fuentes de conocimiento y formación, al mismo tiempo que facilitan un aumento de la autonomía, una mejora de la integración social y la comunicación interpersonal del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

La decisión de cerrar los centros educativos tras la decretación del estado de alarma no fue acompañada suficientemente de los apoyos necesarios para que el alumnado afectado por algún tipo de discapacidad pudiera continuar su proceso de aprendizaje. Así aconteció con **el alumnado afectado por discapacidad auditiva al que, en dicho periodo de tiempo no se les estaría facilitando el apoyo de los profesionales de intérpretes de lengua de signos.**

Estos profesionales son contratados a través de la adjudicación de la prestación del servicio a la empresa con la que mantienen la relación laboral. La Administración contratante habría facilitado a la empresa la partida necesaria para que pudiera abonar las nóminas a las intérpretes a pesar de tener su actividad paralizada tras la suspensión de la actividad lectiva.

No obstante, el alumnado con discapacidad auditiva, que debía continuar con sus obligaciones formativas, seguía sin poder acceder a este servicio indispensable. Y ello porque la Junta de Andalucía habría decidido que no se desarrollaran los servicios externalizados equiparando todos ellos y sin distinguir entre los que son prescindibles durante el estado de alarma, como el comedor o el transporte escolar, y los que son irrenunciables, como la interpretación de la lengua de signos española, tal como se concibe en la Ley 11/2011, de 5 de diciembre, por la que se regula el uso de la lengua de signos española y los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y con sordo-ceguera en Andalucía.

En este contexto, iniciamos una investigación de oficio ante la Consejería de Educación y Deporte comprobando que efectivamente el alumnado con discapacidad auditiva no estaba recibiendo el apoyo de los profesionales señalados.

En efecto, la Agencia Pública Andaluza de Educación procedió, en cumplimiento de la Instrucción de 13 de marzo de la Viceconsejería de Educación y Deporte, a la suspensión de todos los contratos de servicios educativos que gestiona durante la suspensión de la actividad docente presencial, incluidos los intérpretes de lengua de signos, habiéndose recibido instrucciones específicas de reanudación del servicio por parte de la Consejería de Educación. Pero este empeño no fue posible por cuestiones organizativas ya que, según argumentaba la Agencia Pública de Educación, para la prestación telemática de dicho servicio hubiese sido necesario formalizar nuevos contratos ya que se necesitarían, por parte de las empresas adjudicatarias, determinados medios de teletrabajo para su personal cuyo coste no se incluía en los contratos iniciales ([queja 20/2615](#)).

El problema no se solventó, sin embargo, al iniciar el curso académico 2020/2021. Nuevas quejas incidían en la ausencia de estos profesionales en distintos centros educativos. Si bien, y tras la intervención de la Defensoría, se produjo la incorporación de los intérpretes de signos a los centros en cuestión a finales del mes de octubre, hemos recordado a la Administración educativa la necesidad de establecer una adecuada, eficaz y eficiente labor de planificación de modo que al inicio de cada curso escolar se encuentren a disposición de los centros educativos todos los recursos personales y materiales necesarios para la debida atención del alumnado con necesidades educativas especiales, evitando este tipo de disfunciones que perjudican a un alumnado especialmente vulnerable ([queja 20/6454](#), [queja 20/6661](#), [queja 20/6663](#), [queja 20/6663](#), [queja 20/6664](#), [queja 6665](#)).

2) Educación compensatoria.

Las principales quejas que afectan a la educación compensatoria están referidas a becas y ayudas al estudio, tanto a la convocatoria general del Ministerio de Educación y Formación Profesional, como

a las convocadas por la Administración autonómica y, en concreto, **los problemas se centran en la demora en su abono así y en lentitud con la que se vienen resolviendo los recursos presentados contra la denegación de estas becas o ayudas.**

Al respecto de esta última cuestión, hemos conocido que, en el mes de agosto de 2020, un total de 2.323 recursos contra la denegación de becas estaban pendientes de resolución, así como que algunos de ellos se remontan a la convocatoria para el curso académico 2014-2015.

Sobre este problema, la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar ha señalado que, tras muchos esfuerzos por conseguir los recursos personales necesarios, se había aprobado un plan de choque para la contratación de personal interino, estándose pendientes de su incorporación.

Dado que se omitían datos sobre el personal que hasta ese momento estaba dedicado a la resolución de los recursos así como sobre el incremento previsto, hemos requerido nueva información para valorar la situación, y si ese plan de choque es suficiente para desbloquear y solventar un problema ya cronicado (queja 20/3080, [queja 20/3789](#), queja 20/4646, entre otras).

En cuanto a la **tardanza en el pago de las becas y ayudas y las graves consecuencias que pueden producir**, sirva como ejemplo el problema que afecta al alumnado con necesidades educativas especiales.

El abono de las ayudas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo no llega hasta muy avanzado el curso, y es a partir de ese momento cuando las familias, que no tienen ingresos para adelantar el pago, pueden llevar a sus hijos a recibir las terapias a las que están destinadas.

Las normas de la convocatoria obligan a las familias a emplear ese dinero hasta la finalización del curso escolar. Por tanto, los menores afectados solo pueden ser atendidos en un corto período de tiempo, quedando en consecuencia sin terapia durante la mayor parte del curso, ya que las cantidades sobrante en el mes de junio por no haberse gastados deben ser devueltas.

Esto trae consigo dos consecuencias; la primera, que el alumnado recibe una terapia muy intensiva durante unos pocos meses para agotar las cantidades concedidas antes de finalizar el curso, lo que en la mayoría de los casos no es eficaz; y la segunda, que estos niños quedan sin atención durante los primeros meses del curso siguiente. Nada de esto favorece la atención especializada y continuada que el niño o la niña y sus familias necesitan.

A título de ejemplo: los problemas de conducta del alumnado con autismo necesitan una intervención con el niño y un asesoramiento a los padres muy constantes y prolongados en el tiempo; el alumnado con diversidad funcional requiere también una atención permanente y no intensiva en un breve período de tiempo; y los problemas de conducta derivados de un TDH necesitan también un seguimiento continuado y no intermitente como se da actualmente por los motivos expuestos.

Al respecto de este asunto, la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar, entiende que, en parte, el problema se debe al gran volumen de solicitudes y de la complejidad del estudio de cada una de ellas. Teniendo como referencia el ejercicio del 2019, se presentaron 32.111 solicitudes de ayudas para alumnos con necesidad específica de apoyo educativo y 158.034 de becas de carácter general.

También considera el centro directivo que como consecuencia del convenio firmado cada curso escolar, desde 2009, entre el Ministerio competente en materia de educación y la Comunidad Autónoma de Andalucía, le corresponde a esta última la selección, adjudicación provisional y definitiva y pago de las becas y ayudas, así como la correspondiente inspección, verificación, control y, en su caso, resolución de los recursos administrativos que puedan interponerse, por lo que el procedimiento requiere de un tiempo necesario.

Siendo ello cierto, el señalado centro directivo no informa sobre qué medidas podrían ser adoptadas para acortar estos márgenes temporales, sino que sugiere a las personas perjudicadas que remitan

su inquietud al Ministerio de Educación y Formación Profesional, para el estudio de alternativas al procedimiento establecido.

En nuestra consideración, es más oportuno y desde luego más eficaz que esta gestión con el Departamento Ministerial se realice por la propia Consejería de Educación y Deporte -conocedora en profundidad de todo cuanto atañe al problema expuesto-, y que sea dicho organismo quien proponga las alternativas al actual procedimiento, las cuales estarían dirigidas a mejorar los tiempos de tramitación de las solicitudes de las ayudas para el alumnado con necesidades educativas especiales (queja 20/1575).

Por otro lado, hemos comprobado la incompatibilidad de la normativa reguladora de las denominadas Becas 6000 con aquella que contempla las enseñanzas de personas adultas en su modalidad presencial y semipresencial.

Esta incongruencia afecta a la Orden de 5 de julio de 2011, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de las Becas 6000, y la Orden de 25 de mayo de 2012, por la que se desarrolla el procedimiento de admisión y matriculación del alumnado en los centros docentes públicos para cursar las enseñanzas de Educación Permanente de Personas Adultas en las dos modalidades señaladas.

Recordemos que la Beca 6000 se configura como una ayuda al estudio que tiene como objetivo facilitar la permanencia del alumnado que, cumplido los 16 años, desee continuar con sus estudios de bachillerato o formación profesional de grado medio. Su orden reguladora -Orden de 5 de julio de 2011, conjunta de las Consejerías de Educación y Empleo, por la que se establecen las Bases Reguladoras de la Beca 6000, dirigida a facilitar la permanencia en el Sistema Educativo del alumnado de Bachillerato y de Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional Inicial, en su artículo 3.1.g), excluye expresamente que puedan ser beneficiarios quienes cursen las enseñanzas en régimen de adultos; dirigidas estas a las personas mayores de 18 años.

Por su parte, la normativa reguladora de este tipo de enseñanza -Orden de 25 de mayo de 2012- permite excepciones para quienes todavía no hayan alcanzado dicha edad. En concreto, los apartados 2 y 3 de su artículo 3, establecen que excepcionalmente podrán cursar en régimen de adultos los mayores de 16 años si son personas trabajadoras por cuenta propia o ajena que no le permita acudir a los centros educativos en régimen ordinario; ser deportista de rendimiento de Andalucía o de alto rendimiento o alto nivel; encontrarse en situación personal extraordinaria de enfermedad, discapacidad o cualquier otra situación que le impida cursar las enseñanzas en régimen ordinario, quedando incluidas en este supuesto las personas víctimas de la violencia de género y las víctimas de terrorismo, así como sus hijos e hijas, y las personas que se encuentren en situación de dificultad social extrema o riesgo de exclusión; y, por último, las personas mayores de dieciséis años internas en centros penitenciarios o de menores sujetas a medidas de privación de libertad.

Puestos en relación el artículo 3.1.g) de la Orden reguladora de la Beca 6000, con los apartados 2 y 3 del artículo 3 de la Orden reguladora del acceso a las enseñanzas de adultos, quedan excluidos como beneficiarios de la beca a todos aquellos alumnos y alumnas que entre los 16 y 18 años, y aun cumpliendo el resto de requisitos exigidos para acceder a la ayuda al estudio, cursan sus enseñanzas en régimen de adultos acogiéndose a las excepciones legalmente establecidas.

Estas circunstancias, por lo tanto, producen una clara discriminación hacia el alumnado potencialmente beneficiario de la Beca 6000, ya que, pudiendo ser beneficiario de la ayuda, esta se condiciona al régimen en el que cursa sus estudios el alumno.

Adquiere esta cuestión una singular relevancia si se tiene en cuenta que, además, gran parte del alumnado excluido, por la incongruencia de ambas normas, es especialmente vulnerable y, por lo tanto, merecedor de una mayor protección, puesto que entre este se encuentran, como señala la norma, personas adolescentes o jóvenes que por precariedad económica se ven obligados a trabajar a partir de los 16 años; que padecen enfermedades o discapacidad que no les permite estudiar en

régimen ordinario; víctimas de la violencia de género y víctimas de terrorismo, y sus hijos e hijas; así como personas que se encuentren en situación de dificultad social extrema o riesgo de exclusión.

No se entiende, por lo tanto, que estando la Beca 6000 destinada a facilitar al alumnado que ha cumplido 16 años la permanencia en sus estudios de bachillerato o formación profesional de grado medio, queden excluidos aquellos que, pudiendo acreditar que cumplen todos los requisitos de carácter personal, económicos y académicos exigidos, se encuentran con el obstáculo de no poder realizar sus estudios en régimen ordinario.

Por ello, hemos sugerido a la Dirección General de Atención a la Diversidad, Participación y Convivencia Escolar que modifique la Orden de 5 de julio de 2011, por la que se establecen las bases reguladoras para la concesión de las Becas 6000, para que se incluya como beneficiario de la beca a aquel alumnado que, cumpliendo el resto de requisitos exigidos, curse sus estudios en régimen de enseñanzas de Educación Permanente de Personas Adultas ([queja 19/5677](#)).

e) Formación Profesional

La imposibilidad de poder realizar el ciclo formativo solicitado por ausencia de oferta constituye el principal motivo de quejas en este tipo de enseñanzas. A veces, incluso habiendo solicitado varios ciclos, tampoco ha sido posible su acceso a ninguno de los demandado (queja 20/4550, 20/5476, 20/6504, 20/6075, entre otras).

El desfase entre la oferta de ciclos formativos y demanda viene produciéndose desde hace ya casi una década. Se calcula que desde 2009 hasta 2017, entre el 34 y el 44 por 100 de solicitudes fueron rechazadas, suponiendo ello que entre 30.000 y 40.000 solicitantes se quedaron sin estudiar el curso académico en que solicitó su inscripción en uno de dichos ciclos.

La tendencia desde unos años atrás ha sido que mientras que el alumnado de Formación Profesional ha venido aumentando, los de Bachillerato retroceden o se estancan, pero esta tendencia no ha ido acompañada del suficiente incremento proporcional de plazas y, de ahí, el elevado número de solicitudes no atendidas en las enseñanzas formativas.

Para solventar esta situación, en el curso 2019-2020 se comenzó a concertar plazas de Formación Profesional con centros privados. Y acorde con esta tendencia, a finales de 2020 se hace pública la Orden de 16 de diciembre de 2020, por la que se establecen las normas de las convocatorias para acogerse al régimen de conciertos educativos en las enseñanzas de Educación Infantil, Educación Especial, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional, desde el año académico 2021/2022 hasta el año académico 2024/2025. Con esta medida se prioriza el concierto de líneas de Formación Profesional con estos centros sobre las de Bachillerato.

Sobre la concertación de enseñanzas de Bachillerato y de FP se tendrán en cuenta los siguientes criterios por orden de prioridad: la transformación de unidades concertadas de Bachillerato o de Formación Profesional con bajas tasas de empleabilidad en unidades de FP con alta demanda en el mercado laboral; la transformación de la modalidad en las unidades de Bachillerato para adaptarla a la demanda del alumnado; en la concertación de nuevas unidades de FP de Grado Superior, los ciclos que presenten un alto índice de empleabilidad y sean impartidos por centros que tengan concertados ciclos formativos de Grado Medio de la misma familia profesional. En la concertación de nuevas unidades de Bachillerato, los centros que tengan concertada la Secundaria y estén impartiendo Bachillerato en el presente curso escolar.

También tendrán prioridad las solicitudes de concertación de los centros que impartan los ciclos formativos de Formación Profesional Básica que tengan concertada la ESO, ciclos formativos de grado medio de la misma familia profesional, que impartan la FP Básica en horario de mañana y aquellos ciclos de FP Básica que estén dirigidos al alumnado con necesidades educativas especiales.

En cuanto a problemas específicos que hayan afectado a la Formación Profesional durante el año 2020, causó desconcierto, e incertidumbre, el hecho de que como consecuencia del estado de alarma y suspensión de la actividad docente, quedaran suspendidos los módulos de Formación en Centros

de Trabajo, circunstancia que puso en peligro la posibilidad de que el alumnado titulara al finalizar el curso en el mes de junio (queja 20/2278 y queja 20/3516).

Este temor se disipó en el momento en el que se aprobó la Resolución de 24 de abril de 2020, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se adoptan medidas excepcionales referidas a la flexibilización de determinados aspectos de las enseñanzas de formación profesional del sistema educativo y de las enseñanzas de régimen especial, permitiéndose reducir las horas de formación práctica y de los proyectos para que el alumnado pudiera titular. También abrió la posibilidad de que aquellos alumnos que estuvieran interesados en realizar la fase de formación práctica, y por lo tanto el proyecto, en un entorno real de trabajo, pudieran modificar la matrícula de este curso y realizarla en cualquiera de los dos primeros trimestres del curso 2020/2021.

En el caso de que el alumno quiera titular en junio y continuar con su itinerario formativo, realizar la prueba EBAU o matricularse en otro ciclo formativo, se redujo la duración de los módulos de formación en centros de trabajo (FCT) y del Proyecto al mínimo de horas que figuran en los Reales Decretos que regulan cada título.

f) Enseñanzas en Régimen Especial

El mayor número de quejas presentadas en el año 2020 referidas a las enseñanzas de régimen especial se relacionaban con la realización de las pruebas de certificación de las enseñanzas de idiomas (20/3065, 20/3081, 20/3117, 20/4811, 20/4827, y hasta un total de 32).

La Instrucción de 23 de abril de 2020, de la Viceconsejería de Educación y Deporte, relativa a las medidas educativas a adoptar en el tercer trimestre del curso 2019/2020, en el punto d) (pruebas específicas de certificación de idiomas) del Anexo X, se especificaba que las pruebas específicas de certificación se aplazarían y se programarían en el momento en que las circunstancias sanitarias lo permitieran, quedando, en principio, en una única convocatoria en el mes de septiembre. Por tanto, quedaba suprimida una de las dos convocatorias para que el alumnado pudiera obtener la certificación correspondiente.

Sin embargo, el Decreto 499/2019, de 26 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía, en su artículo 11, apartado 4 contempla expresamente la existencia de dos convocatorias, y no de una como ahora se pretendía.

Teniendo en cuenta que una instrucción no puede modificar el contenido de una norma reglamentaria, nos dirigimos a la Consejería de Educación solicitando que respetara la previsión legal de dos convocatorias y la impartición de las instrucciones necesarias para que los distintos centros que tendrían que organizar las pruebas previeran los medios para realizar aquellas con garantías de seguridad para el alumnado.

Esta demanda fue aceptada conforme estableció la Resolución de 19 de junio de 2020, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se modificaba la Resolución de 24 de febrero de 2020, por la que se convocaban inicialmente las pruebas específicas de certificación de las enseñanzas de idiomas de régimen especial para el curso 2019/2020 y se establecían determinados aspectos sobre su organización.

En su Anexo I, finalmente, quedaban establecidas las dos convocatorias preceptivas, si bien la convocatoria ordinaria se realizaría en el mes de septiembre y la extraordinaria en el mes de octubre.

Esta medida no tuvo, sin embargo, una buena acogida por el alumnado. Argumentaban que en otras enseñanzas se habían flexibilizado los requisitos para poder promocionar o titular, y señalaban a otras comunidades autónomas que tomaron la decisión de eximir la realización de las pruebas de certificación. Temían los alumnos que, tal y como se estaban desarrollando los acontecimientos, llegado el momento no pudiera celebrarse las pruebas de certificación previstas, o no con las garantías necesarias para salvaguardar su salud.

Estos planteamientos no fueron asumidos por la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa que señaló que, en virtud de la prudencia que aconsejaba la evolución de la pandemia y con el objeto de garantizar la seguridad sanitaria de todo el alumnado susceptible de concurrir a las Pruebas Específicas de Certificación y preservar sus derechos, se había adoptado esa decisión, sin conculcar ninguno de los derechos del alumnado a las dos convocatorias.

Asimismo, el centro directivo recordaba la obligatoriedad de la realización de las pruebas para poder certificar, puesto que es normativa básica el Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, en el que se establece que para obtener los certificados correspondientes será necesaria la superación de unas pruebas específicas de certificación, no siendo posible obtenerla mediante la aplicación de otros criterios de evaluación que no sean la superación de las correspondientes pruebas.

Las pruebas de certificación de idiomas se realizaron finalmente en los meses de septiembre y octubre de 2020 sin incidencias relevantes.

La pandemia y las medidas adoptadas para su control han tenido incidencia también en el calendario de las pruebas de acceso a los conservatorios superiores de Música, Danza y Arte Dramático (queja 20/3303, queja 20/3386 y queja 20/3765).

En esta ocasión, miembros de la comunidad educativa de distintos Conservatorios se dirigieron a esta Institución exponiéndonos los perjuicios que pudiera causar la Orden de 14 de mayo de 2020, por la que se establecían los calendarios de actuaciones de determinados procedimientos administrativos del ámbito educativo, afectados por la situación de crisis sanitaria provocada por el coronavirus COVID-19. En esta Orden se estableció que la fecha de inicio para la realización de las pruebas específicas de acceso a las enseñanzas artísticas superiores de Arte Dramático, de Danza y de Música sería el día 10 de julio de 2020, prolongándose hasta el día 17 siguiente.

Con esta nueva organización del calendario se dejaba un solo día entre las pruebas de acceso a la Universidad y el inicio de las pruebas de acceso a los Conservatorios, cuando en todas las convocatorias anteriores ese lapso de tiempo había sido al menos de 15 días. Estas vicisitudes hacían muy difícil acudir a ambas pruebas. Había que tener en cuenta, además, que en algunos casos los estudiantes tendrían que desplazarse de provincia en un plazo menor de 24 horas.

Sin embargo, la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa informó detalladamente de los motivos por los cuales la Administración educativa se había visto obligada a modificar las fechas de un importante número de procedimientos y pruebas de acceso a las distintas enseñanzas y niveles educativos, entre ellos las pruebas de acceso a las Enseñanzas Superiores de Arte Dramático, de Danza y de Música.

A la ya compleja labor de cuadrar todos los años un calendario que facilite al alumnado presentarse a distintas pruebas de evaluación, o determinadas pruebas de acceso de distintas enseñanzas o niveles que pueden ser cursados simultáneamente, se había añadido un factor que lo complicaba aún más, teniendo en cuenta las excepcionales circunstancias en las que nos hemos encontrado como consecuencia de la pandemia.

No podemos por menos que reconocer la enorme complejidad de comprimir en muy poco espacio de tiempo, sin que se solaparan o coincidieran, todas las pruebas que en condiciones de normalidad se realizaban con un margen temporal mucho más amplio, lo que evidentemente añadía dificultad al alumnado que concurriría a más de una prueba.

También es cierto que retrasar las pruebas, como solicitaban los afectados, hubiera supuesto extender todas sus fases y conclusión de los procedimientos a bien entrado el mes de septiembre, lo que hubiera alterado las fechas del comienzo del curso siguiente, lo que resultaba incompatible con la pretensión de aquel comenzara con toda la normalidad que fuera posible, lo que supondría un incuestionable beneficio para todo el alumnado.

Por todo ello, reconocíamos y alabamos el loable esfuerzo que se había exigido al alumnado afectado para enfrentarse a unas pruebas de enorme trascendencia para su futuro académico,

personal y profesional, pero entendíamos que no había sido una decisión caprichosa, ni que no se hubiera fundamentado en unas circunstancias del todo imprevistas y cuya gestión resultó de una incuestionable complejidad.

3.1.2.6 Derecho a recibir protección de los poderes públicos

a) Denuncias de riesgo en el entorno social y familiar de los menores

...

Otro de los asuntos que de forma reiterada suele plantearse en las quejas es el relativo al deficiente cumplimiento del protocolo de absentismo escolar por parte de los servicios sociales municipales o los centros docentes, sean, tal como ocurre en la queja 20/7273 o en la queja 20/2956, en la que el padre de una menor se lamenta de las faltas reiteradas de asistencia a clase de su hija, hecho del que no habría sido informado con premura por el colegio. En su relato de queja añadía que su hija no estaba siendo correctamente atendida por su madre en lo que respecta a higiene, cuidados de salud, vestido, y seguimiento de las tareas escolares, lo cual afectaba negativamente a la menor. En el curso de nuestra intervención en la queja pudimos constatar que los servicios sociales municipales fueron activados por el pediatra de su centro de salud, encontrándose en curso sus actuaciones.

Entre la casuística relativa al absentismo escolar destacan las controversias relativas a la justificación de las faltas de asistencia, tal como ocurre en la queja 20/7398 en la que el padre de una menor pedía nuestra intervención para que se activase el protocolo de absentismo ya que consideraba descabellado que la madre se escudase en una rara enfermedad neurológica -que él consideraba inexistente- para no llevar determinados días a su hija al colegio. También la queja 20/7552 versa sobre la discrepancia del padre respecto del modo en que la madre venía justificando ante el colegio las faltas de asistencia al colegio de los hijos, todo ello en un contexto de elevado conflicto familiar.

En estos casos nuestra intervención la orientamos a comprobar que los centros docentes registran las faltas de asistencia y requieren la correspondiente justificación, derivando el caso a los servicios sociales en los supuestos previstos en el protocolo. Y en lo que respecta a los servicios sociales municipales verificamos el control que se realiza de la familia, las medidas adoptadas y la solución que se busca para los casos más enquistados.

...

3.1.2.8 Intervención del Ente Público de Protección de Menores

a) Declaraciones de desamparo, tutela y guarda

...

La casuística de las quejas es diversa; en unos casos el acento se pone en la valoración de la conducta de absentismo escolar, tal como en la queja 20/3477 en la que una madre discrepaba de la declaración de desamparo de su hija con fundamento en dicho absentismo, justificando las faltas reiteradas de asistencia en la necesidad de acudir con su hija a citas en la unidad de salud mental infanto-juvenil. En el curso de nuestra intervención pudimos conocer que dicha decisión administrativa se adoptó en consideración a indicadores que quedaron acreditados en el expediente añadidos al absentismo escolar tales como el aislamiento familiar de la menor, la escasez de recursos económicos, y las extremas interpretaciones místico-religiosas de la madre para explicar el comportamiento de la niña

...

3.1.2.9 Responsabilidad penal de menores

...

Hemos de destacar también los casos en que se producen incidencias con la escolarización de los menores internos en los centros, en determinados supuestos por la tardanza en formalizar los trámites, tal como en la queja 20/0989 que tramitamos a instancias de la madre de un joven, de 17 años de edad, que acababa de cumplir la medida de internamiento que le fue impuesta por el juzgado de menores, habiendo estado ingresado en el CIMI “Marchenilla”, de Algeciras. Durante su estancia en dicho centro había estado matriculado en un instituto de La Línea de la Concepción, cursando un ciclo formativo de grado medio.

Se quejaba porque tras regresar a su domicilio, en Huelva capital, ni la Administración Educativa ni la Administración competente en Justicia Juvenil habían actuado con diligencia para garantizar la continuidad de sus estudios, debiendo permanecer cerca de un mes ocioso, deambulando por la calle sin nada que hacer.

Tras admitir la queja a trámite solicitamos la emisión de un informe al respecto tanto a la Delegación Territorial de Educación de Huelva, como a la Dirección General de Justicia Juvenil. Estando en curso estas peticiones de informe, la interesada nos remitió un nuevo escrito para informarnos que su hijo había vuelto a ser ingresado en un CIMI, en este caso en el CIMI “Odiel”, de Huelva. Vino a relatar el episodio que le tocó vivir en primera persona, asistiendo atónita a cómo una banda de narcotraficantes perseguía a su hijo hasta su domicilio para reclamarle una deuda. Es por ello que nos hizo partícipes de su indignación por la escasa preocupación de las Administraciones implicadas en la reinserción social de menores delincuentes, que a su juicio abandonaron a su hijo a su suerte, temiendo que una vez que cumplierse la nueva medida de internamiento en el CIMI “Odiel” volviera a encontrarse absolutamente desasistido.

En otros casos, la continuidad de los estudios se ve condicionada por la restricción de salidas al exterior, tal como en la queja 20/0949 en la que la tutora de un joven que cumplía medida de internamiento semiabierto se lamentaba de los reiterados castigos que recibía el menor, desvirtuando el sentido de la medida que a *priori* le permitiría salir del centro y realizar sus estudios en el centro en el que estuviese matriculado.

En respuesta a esta cuestión la administración justificó su actuación en cumplimiento de la normativa en materia de responsabilidad penal de los menores, la cual permite un régimen de salidas si se cumplen unos criterios básicos, criterios que el menor no cumplió al comportarse de manera reiterada de forma disruptiva, con faltas de respeto tanto hacia el personal al que profería insultos sumamente graves como hacia sus compañeros. Estos comportamientos derivaron en la permanencia del menor gran parte del tiempo en la zona de mayor seguridad del centro, lo cual impidió que pudiera disfrutar de un itinerario de salidas programadas, así como su asistencia de forma regular al instituto.

...

3.2 Consultas

3.2.2 Temática de las consultas

3.2.2.2 Educación

...

El cierre de los centros educativos ha evidenciado, una vez más, el **problema de la conciliación de la vida familiar y laboral y la importancia que ejerce el sistema educativo para solventar estas situaciones**. Familias donde los dos progenitores trabajaban en servicios esenciales que no podían realizar teletrabajo (cajeros de supermercados, empleadas de hogar, trabajadores de la limpieza...) o familias monoparentales que trabajaban como empleadas de hogar o en cuidados; y que no podían

dejar de acudir, pero tampoco podían dejar a sus hijos solos, nos trasladaban su angustia por no saber qué hacer ya que la mayoría de las veces tenían que dejarlos solos, siendo muchos de estos niños y niñas, menores de edad.

Nos han seguido llegando consultas de padres y madres que se ven obligados a que sus hijos menores estén matriculados en centros distintos y que solicitan **la reagrupación de los hermanos y hermanas en el mismo centro docente.**

El inicio del curso escolar en Septiembre motivó igualmente un gran número de consultas al decretarse la presencialidad en las aulas. Muchas familias, asociaciones de padres y madres y colectivos de docentes se han puesto en contacto con la Oficina para expresar su preocupación y su desconfianza ante este conjunto de medidas adoptadas por las administraciones educativas para prevenir el riesgo de contagio.

Nos han llegado escritos manifestando su deseo de que sus hijos no fueran a clase y se continuara con la enseñanza semipresencial ante el miedo de contagio o por ser sus hijos o algunos familiares considerados de riesgo. Creían que las medidas que se habían incorporado, las ratios de los centros, así como la falta de profesores y técnicos de apoyo eran insuficientes y no les proporcionaban seguridad para llevar a sus hijos a clase.

Desde el servicio de información les hemos mostrado nuestra comprensión ante su preocupación, así como ante las demandas de seguridad en este escenario tan complejo e incierto. Hemos manifestado la necesidad de que los hijos volvieran a clase, así como la importancia de adoptar medidas de prevención y protección para garantizar el derecho a la salud de los niños y del resto de personal que presta servicios en los centros docentes. Hemos abogado por la puesta en común con toda la comunidad educativa y el apoyo a los equipos directivos del centro para lograr el máximo de seguridad en las clases presenciales.

Además de la problemática de la pandemia, hemos recibido también muchas consultas con respecto al **procedimiento de escolarización**, sobre todo en el proceso de presentación de solicitudes que se vio afectado por la declaración del estado de alarma del día 14 de marzo cuando quedaban 12 días hábiles para la finalización de la campaña como en la fase de matriculación.

Es de resaltar el gran número de consultas con respecto a los problemas que se derivaron por el colapso de los servidores para la presentación de las matriculas. Muchas familias nos llamaban debido a la imposibilidad de poder matricular a sus hijos en los centros. En esta situación solicitábamos calma a las familias y les anunciamos la apertura de una queja de oficio para conocer las medidas que se iban a tomar para solucionar los problemas que se estaban produciendo. Al final se pudo culminar el proceso de matriculación dentro de plazo de manera satisfactoria para todos.

En la consulta 20/13510, a través de las redes sociales, se dirigieron unos padres que se habían trasladado recientemente de domicilio y su hijo, a mediados de septiembre, aún no estaba escolarizado. Habían solicitado plaza en un centro público situado en el área de influencia de su residencia. La pregunta concreta que nos trasladaban era si podían asignar al menor a un centro situado fuera del área de influencia. Según el Decreto 21/2020 (especialmente el art. 51) dado que la solicitud de escolarización de su hijo se había realizado fuera de plazo, entraba en un procedimiento extraordinario de adjudicación de plaza, en el que se atendía prioritariamente la escolarización y no la cercanía del domicilio familiar o lugar de trabajo. De ahí que el menor pudiera ser escolarizado en cualquier zona. En todo caso, nos prestamos a estudiar su caso si discrepaban de la asignación de centro.

En otra consulta, la madre de una menor de tres años nos explicaba que solicitó plaza para su hija en el colegio que ella consideró el mejor para su educación. Al parecer, no le puntuaron adecuadamente su solicitud por lo que su hija no consiguió plaza en el colegio y le asignaron un centro educativo muy alejado de su domicilio. Había presentado la oportuna reclamación, pero a la fecha en que comenzaba el curso escolar, aún no había recibido respuesta, por lo que la invitamos a que nos enviara un escrito de queja para su estudio y posible intervención.

Otro grupo importante de consultas son las que se refieren a **deficiencias en las infraestructuras de los centros educativos**. En la consulta 20/15672 la representante de padres y madres de un centro educativo de la provincia de Málaga nos indicaba que el alumnado no podía salir al patio para el recreo, así como deficiencias en las clases de educación física y que no disponían de comedor escolar.

Por último destacamos la consulta 20/15451. Desde la Asociación de Padres y Madres y la propia dirección de un Centro de Educación de Málaga, nos trasladaban la difícil situación en la que se encontraban ya que dicho centro contaba con un aula de educación especial con alumnos totalmente dependientes, todos ellos con una discapacidad por encima del 90%. Sólo cuentan con una monitora de Educación Especial para acciones como: alimentación a través de botón gástrico, cambio de pañales, mover de posición y de mobiliario a alumnado con discapacidad motriz grave, actividades comprendidas en programas de autonomía, desplazamiento, a la vez que para mantener las medidas COVID en este alumnado totalmente dependiente: aseo de manos, mascarilla, etc.

El equipo Técnico Provincial ha solicitado al principio del curso un segundo profesional para la atención de este alumnado pendiente de aprobación por parte de Consejería. Este nombramiento no ha tenido lugar. Para colmo la única monitora con la que contaban se había dado de baja por incapacidad temporal y para la sustitución les informaban de que no se realizaría en un plazo inferior a 40 días. Estos alumnos con necesidades tan especiales se encontraban desatendidos y sin recibir la atención que requerían. Solicitaban nuestra colaboración para que esa vacante se cubriera en el menor tiempo posible.

4 RELACIONES INSTITUCIONALES

4.2 Colaboración con otras Defensorías y organismos públicos

...

Con objetivo de preparar el Congreso y la Asamblea anual de la FIO, previsto para el primer trimestre del año 2021, las instituciones integrantes de la Red de **la Niñez** se reunieron telemáticamente para trabajar sobre la incidencia de la pandemia en el derecho a la Educación de la infancia y adolescencia.

Se abordó en el encuentro de la Red de la Niñez las consecuencias de la educación formal y no formal de niñas, niños y adolescentes desde que comenzó a impartirse de manera remota y por medios virtuales como consecuencia de la pandemia. También las instituciones integrantes de la Red concluyeron que es necesario garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, según el compromiso asumido con el ODS 4 y la Agenda Educación 2030. Las lecciones aprendidas durante este período deberán posibilitar el desarrollo de un planeamiento educativo capaz de reducir el impacto social de la crisis vivida y preparar sus sistemas para futuras crisis.

Al amparo de este encuentro la señalada Red elaboró en diciembre de 2020 la **Declaración por la continuidad del Derecho a la Educación** que fue aprobada y ratificada posteriormente en la Asamblea de la FIO:

«La población de niñas, niños y adolescentes que no asiste a las escuelas debido al COVID-19 es histórica para toda Iberoamérica. Los Estados Nacionales de todo el mundo han cerrado las instituciones educativas ante la emergencia sanitaria, como medida para contener la propagación del virus.

No obstante, las políticas educativas de los países buscaron resguardar la continuidad pedagógica, aun sin asistencia a las aulas.

Habiendo transcurrido este año, con la inesperada experiencia de una pandemia en la posmodernidad, es tiempo de analizar lo acontecido, evaluar y planificar de modo flexible para la educación por venir.

Los sistemas educativos deben garantizar el derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, según el compromiso asumido con el ODS 4 y la Agenda Educación 2030. Las lecciones aprendidas durante este período deberán posibilitar el desarrollo de un planeamiento educativo capaz de reducir el impacto social de la crisis vivida y preparar sus sistemas para futuras crisis.

Con motivo de la pandemia, la educación formal y no formal de niñas, niños y adolescentes comenzó a impartirse de manera remota y por medios virtuales. Sin embargo, según un informe de UNICEF, un tercio de la población mundial de niñas, niños y adolescentes en edad escolar no tuvo acceso a la educación a distancia durante el cierre de las escuelas.

Las propuestas de educación a distancia no lograron llegar a la totalidad de estudiantes; afectando el derecho a la educación principalmente de las niñas, niños, adolescentes y sus familias que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, económica. Esta modalidad de educación se ha realizado sin salvar un obstáculo previo: la brecha digital producto de las desigualdades socio económicas del alumnado más desfavorecido. El confinamiento y la suspensión de la actividad docente presencial han agudizado la segregación educativa previa a la pandemia, así como las desigualdades que ya existían con la infancia y adolescencia más vulnerable.

Tal como manifiesta el informe de UNICEF para América Latina y el Caribe se trata de una catástrofe generacional que tendrá profundas consecuencias para la sociedad en su conjunto. La interrupción del aprendizaje y la deserción escolar son preocupantes, porque cuanto más tiempo permanezcan cerradas las escuelas, más difícil será que retornen a ellas la población más vulnerable.

Cabe destacar que para muchas infancias y adolescencias la pérdida de contacto con las escuelas no solo ha afectado a su derecho a la educación, sino también a sus tiempos entre pares, sus rutinas cotidianas importantes para el buen desarrollo y sus vínculos con referentes capaces de intervenir ante riesgos o consecuencias de ser víctimas de violencias que el confinamiento ha incrementado. Es decir, el cierre prolongado de los establecimientos educativos por la pandemia está afectando al bienestar integral de niñas, niños y adolescentes; fundamentalmente -y como toda crisis a quienes se encuentren en contextos vulnerables.

Por ello, **proponemos** a las autoridades nacionales y subnacionales de Educación de los países que formamos parte de esta Red de Niñez y Adolescencia:

- 1) Otorgar prioridad a la planificación flexible del retorno seguro a las escuelas y la continuidad pedagógica 2021, priorizando como argumento central al Interés Superior del Niño.
- 2) Tomar esta crisis como oportunidad para innovar y repensar a la educación en su capacidad para restaurar las desigualdades y prepararnos mejor para futuras emergencias.
- 3) Trabajar para eliminar la brecha digital que afecta a la población infantil más vulnerable, propiciando la alfabetización digital en el mundo educativo que capacite a la comunidad educativa para obtener de las TICs su máximo potencial.
- 4) Solicitar el acompañamiento de todo el Sistema de Protección Integral a la labor de las escuelas, para la óptima contención de las niñas, niños y adolescentes y las posibles marcas de traumas que les ha dejado la pandemia.
- 5) Generar estrategias que contribuyan a evitar la deserción escolar de las infancias y adolescencias a causa de crisis económicas en los entornos familiares con motivo de la contingencia sanitaria, así como por discriminación de género.
- 6) Fortalecer los entornos escolares en estructura física, tecnológica y de personal capacitado que permita implementar y ejecutar modelos educativos híbridos para el retorno seguro de las infancias y adolescencias a las escuelas y en su caso para futuras emergencias, asegurando con ello, el derecho a una educación de calidad».

6 IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA POBREZA INFANTIL: MIRANDO AL FUTURO CON ENFOQUE DE INFANCIA

6.2 Pobreza infantil y su incidencia en el ejercicio de los derechos de la población más vulnerable

6.2.2 ¿Cómo afecta la pobreza al ejercicio de los derechos de la infancia y adolescencia?

...

2.- Pobreza versus derecho a la educación: Muchas investigaciones destacan cómo los niños y niñas que conviven en familias con bajos niveles de renta también tienden a encontrar situaciones adversas que afectan negativamente a sus rendimientos educativos. La pobreza implica que existan carencias en el hogar y, a pesar de la buena voluntad de los progenitores, se pueden dar situaciones en que niños y niñas tienen déficits en instrumentos necesarios para su educación tales como un espacio propio para estudiar, escritorio, o carecen de material escolar, ordenador, o conexión a internet, entre otros.

Por otro lado, la escasez de recursos hace que las familias otorguen prioridad a gastos que consideran más perentorios, desechando gastos relativos a la educación de los hijos menores a su cargo. Y la precariedad económica puede llegar a ser un obstáculo casi insalvable en hogares con niños en etapas educativas no obligatorias donde se han de asumir los gastos no financiados por el sistema público unido a la renuncia a los posibles recursos que pudiera aportar el menor por la realización de alguna actividad remunerada.

Además, los entornos urbanos degradados en que habitan estas familias tampoco favorecen los progresos educativos. El clima social no es propicio para la formación y el estudio, no es infrecuente que se conviva en entornos donde la educación y el esfuerzo formativo no se le otorga un valor simbólico de éxito social. Las escuelas situadas en estos barrios reflejan dicha problemática social y al mismo tiempo no siempre disponen de recursos especializados y suficientes para hacerles frente.

El abandono temprano afecta también a los menores de familias con rentas más bajas. Estos niños y niñas tienen altas probabilidades de carecer de apoyos y referencias y se ven abocados a dejar los estudios y a ingresar en un mercado laboral que puede ofrecerle escasas posibilidades, con un empleo no cualificado.

Y una última cuestión es la relativa a la capacidad de los progenitores de prestar apoyo y controlar los progresos de sus hijos o hijas. Además de las carencias en cuanto a formación que se aprecian conforme se desciende en el nivel de renta, también aparece con fuerza la conocida como brecha digital, esto es, la inadaptación de los progenitores a la nueva sociedad del conocimiento en que se encuentran los menores de edad, y que les aleja definitivamente de toda posibilidad de influir decisivamente en el devenir de sus progresos educativos.

Es evidente que la pobreza y la marginación social se aprecia con mayor virulencia en aquellas zonas de las ciudades en que se concentra población que comparte dichas características. Existen barrios con viviendas, muchas de ellas deterioradas, en las que el hacinamiento y la carencia de dotaciones son el denominador común.

En dichos barrios se produce un choque entre el sistema educativo normalizado y las necesidades y expectativas de la juventud. Niños, niñas, y jóvenes acuden a los centros sin una motivación clara del porqué ni la repercusión de la formación en sus vidas. Obtienen conocimientos y modelos de vida que no concuerdan con la realidad en la que viven. Es frecuente que en sus familias sufran problemas de desempleo y que el trabajo al que puedan acceder sea precario u ocasional.

6.4 La pandemia como acelerador de desigualdades sociales: la pobreza infantil se extiende e intensifica

6.4.3 ¿Cómo ha incidido la pandemia en los derechos de la infancia y adolescencia más empobrecida?

...

2.- Pobreza, pandemia y derecho a la educación: Las ventajas que reporta el uso de las TIC adquieren un singular protagonismo en la vida de niños, adolescentes y jóvenes. En concreto internet posibilita la superación de las desigualdades en el acceso a la información propiciadas por el lugar de residencia o por la existencia de algún tipo de discapacidad. Es, además, un instrumento inigualable para fomentar las relaciones con personas de otros países y culturas, y amplía hasta el infinito las posibilidades de niños y jóvenes de acceder a un ocio creativo. Y sobre todo el acceso a internet representa una herramienta básica en el ámbito educativo al facilitar el acceso a múltiples recursos y oportunidades de aprendizaje y refuerzo. En definitiva, la adquisición plena de habilidades y competencias digitales para niños y adolescentes es necesaria para su inclusión social.

Pero a pesar de la importancia de las competencias digitales y de su trascendencia en la vida de niños y niñas, no todos ellos tienen acceso a estas potentes herramientas imprescindibles en los actuales momentos. Para muchos niños que viven en hogares en situación de vulnerabilidad el uso de internet no es posible. Son víctimas de la brecha digital. Una brecha que se abre en varios ámbitos: entre quienes tienen y no tienen acceso a internet; entre quienes disponen de dispositivos adecuados para el acceso y para quienes tienen vetada dicha posibilidad; y entre familias con competencias digitales y entre quienes carecen de ellas.

De nuevo la pobreza irrumpe y condiciona la vida y el desarrollo educativo de muchos niños y niñas. Y es que educación y pobreza se encuentran estrechamente relacionadas. La ausencia de la primera es a la vez causa y efecto de la segunda. De este modo, sin educación se tienen muchas más posibilidades de ser pobre; y siendo pobre se tienen más dificultades para acceder a la educación.

Además de ello, los estudios sociológicos demuestran que la familia es un factor determinante para explicar las desigualdades educativas. En general, los niños más desfavorecidos socialmente acceden más tarde a la oferta educativa, obtienen peores resultados a lo largo de su etapa escolar y abandonan antes el sistema educativo de lo que lo hacen los menores de familias más favorecidas. Y la escuela representa un elemento fundamental de igualdad educativa, circunstancia que se ve truncada cuando no se facilita al alumnado las herramientas necesarias para continuar su proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre estas herramientas, en los momentos actuales, qué duda cabe, internet cobra un singular protagonismo.

El Instituto Nacional de Estadística aporta datos sobre el alcance de la brecha digital en nuestro país, y demuestra cómo este fenómeno golpea especialmente a las familias más empobrecidas. De la Encuesta de equipamiento y uso de TIC de 2019 de este organismo se recogen las siguientes **conclusiones:**

Por lo que respecta al acceso a internet, los menores que conviven en hogares con rentas más bajas tienen mayores posibilidades de ver limitado el acceso a internet. La Encuesta de referencia concluye que el 9,2 por 100 de hogares con hijos con ingresos netos iguales o inferiores a 900 euros mensuales carecen de acceso a internet, lo que supone cerca de 100.000 hogares en esta situación. Son hogares que no pueden afrontar este gasto. Sin embargo, en los hogares con mayores ingresos (3.000 o más euros al mes) la cifra desciende al 0,4 por 100, un porcentaje muy residual.

En cuanto a los dispositivos utilizados para acceder a internet, dicha encuesta concluye que en España, el 83 por 100 de los hogares con menos ingresos tienen acceso a internet a través de dispositivo móvil, menos de 6 puntos por debajo del tramo de ingresos más alto. Por el contrario, el acceso a una línea fija de banda ancha, más costoso respecto del móvil, genera una brecha de 23 puntos porcentuales: uno de cada cinco hogares con ingresos más bajos no dispone de este tipo de conexión. Como resultado de esta disparidad, hay alrededor de 235.000 hogares vulnerables que solo tienen acceso a internet a través de su móvil. También señala la Encuesta que uno de cada cinco hogares con rentas netas iguales o inferiores a 900 euros mensuales carecen de ordenador. Y tampoco las cifras mejoran en el caso de las tablets: uno de cada dos hogares con niños del tramo de ingresos señalado tampoco tiene acceso a este tipo de dispositivo.

Estos datos confirman que la brecha digital afecta, por tanto, al alumnado más empobrecido, colocándolo en una situación de desventaja con respecto al resto de sus compañeros. A lo anterior hay que sumar que las familias de estos alumnos, por regla general, tienen un menor nivel educativo y competencias digitales, con lo que las posibilidades de ayudar y orientar a sus hijos en el uso de las TIC se encuentran muy limitadas o son prácticamente inexistentes.

Esta brecha digital entre la población más desfavorecida quedó evidenciada tras la declaración del Estado de alarma por el Gobierno de la Nación. La pandemia ha puesto de manifiesto la existencia, ya anterior a la misma, de una brecha digital sufrida por la población más vulnerable o, lo que es lo mismo, una brecha social que ahora se manifiesta de esta manera y que pone de relieve la necesidad de implementar las medidas adecuadas para paliar esta lacra que, una vez más, golpea a quienes se encuentran en una situación económica y social más precaria.

El Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, acordó la suspensión de la actividad académica presencial en todo el Sistema educativo español. De este modo, el 16 de marzo de 2020 se produjo un abandono prematuro de la escuela y un parón de la actividad docente presencial que obligó a muchos alumnos y alumnas a desconectarse súbitamente de las aulas y a interrumpir su proceso educativo, produciendo una emergencia educativa nunca conocida.

Ante este escenario, la Consejería de Educación y Deporte de la Junta de Andalucía aprobó unas instrucciones donde se contenían las directrices con el objeto de favorecer la continuidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje y donde se señalaba que serían los centros educativos los que deberían adoptar las medidas más adecuadas para garantizar su continuidad atendiendo, entre otros factores, a la edad del alumnado, la tipología del centro, la etapa y el tipo de enseñanza.

De forma precipitada e improvisada la enseñanza se trasladó de las aulas al ámbito digital. De un día para otro los equipos educativos, el profesorado y el alumnado se enfrentaron al reto de continuar las enseñanzas a distancia. Una realidad para la que la comunidad educativa no se encontraba preparada.

El estado de alarma, por tanto, obligó a una precipitada y no programada digitalización de la enseñanza sin salvar un obstáculo previo: la brecha digital producto de las desigualdades socioeconómicas del alumnado más desfavorecido. **El confinamiento y la suspensión de la actividad docente presencial no han hecho más que agudizar la segregación educativa previa a la pandemia** así como las desigualdades que ya existían con el alumnado más vulnerable. Y ello ha propiciado igualmente el abandono escolar temprano y otros riesgos que conlleva la exclusión social en la que se encuentran muchas familias.

No olvidemos que la presencia en las aulas es un instrumento de socialización y representa una singular herramienta en la lucha contra el absentismo escolar, y las metodologías de enseñanza a distancia solo podrán funcionar cuando el alumno o alumna cuente con aparatos tecnológicos, una buena conectividad y altas competencias digitales. El problema es, como ya hemos apuntado, que los niños y niñas que viven en familias con menos rentas, tienen menos posibilidades de seguir este tipo de enseñanza en condiciones de igualdad y de forma equitativa. A lo anterior hay que sumar las dificultades de prestar apoyo personalizado por parte del profesorado cuando el alumnado carece de los dispositivos y conexiones de referencia.

En este contexto, parece evidente que muchos alumnos no habrán podido culminar con éxito la finalización del curso 2019/2020; se habrán quedado en el camino. Y no porque no hayan querido seguir las enseñanzas de manera telemática, sino porque, sencillamente, no han podido. Sus familias no cuentan con ordenador o tablet, a lo sumo un teléfono móvil para todos los miembros de la unidad familiar, no tienen conexión a Wifi en sus hogares o solo disponen de datos móviles limitados que han debido compartir con el resto de hermanos. A lo que hay que sumar, como hemos señalado, la carencias o insuficiencia de competencias digitales de muchos padres y madres para poder acompañar al alumnado en las tareas escolares de la enseñanza online.

Esta situación se ha hecho patente en muchas zonas desfavorecidas y pobres de nuestra comunidad autónoma. Y así lo han percibido las familias como se demuestra en una encuesta realizada por la ONG **Save The Children**⁴, según la cual el 31 por 100 de las familias en situación de vulnerabilidad encuestadas manifestaron su temor porque sus hijos pudieran suspender alguna asignatura frente al 14 por 100 de las familias no vulnerables; el 27 por 100 creía que tendría que repetir frente al 9 por 100; y un 12 por 100 de las vulnerables a las que se les realizó la encuesta pensaba que sus hijos podrían repetir curso frente a un 3,4 por 100 de familias normalizadas.

La problemática expuesta ha tenido su reflejo en las demandas que nos ha dirigido la ciudadanía desde que se declaró la pandemia. Como ejemplo, traemos a colación la argumentación expuesta por una asociación de padres y madres de un centro educativo ubicado en una de las zonas más empobrecidas de España. Este era su testimonio:

“Que desde que el Real Decreto 463/2020, de 14 de marzo, por el que se declara el estado de alarma para la gestión de la situación de crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, acordando la suspensión de la actividad académica presencial en todo el sistema educativo... el COLEGIO... ha realizado enormes esfuerzos para garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje de nuestros niños, pero la realidad con la que se encuentra debido a la GRAN BRECHA DIGITAL existente en el alumnado del colegio impone serias limitaciones para esto. Donde más del 50% de los niños no tienen conexión Wifi en sus casas.

Un centenar de alumnos solo pueden conectarse con datos móviles limitados los cuales en pocos días agotan los planes de las familias y un 10 % de todo el alumnado no cuenta ni con conexión Wifi ni con datos móviles. Lo que lleva a estar desconectado de los profesores y de sus compañeros de clases. Y aunque el colegio ha adoptado planes de comunicación telefónica entre alumnos y profesores, consideramos que esta forma no garantiza la continuidad de los procesos de enseñanza aprendizaje, antes bien conlleva a considerables desgastes de los docentes.

Que donde vivimos las familias del Colegio, es el barrio más pobre de toda España.....Y que ante la grave crisis económica que ha provocado el estado de alarma debido a la pandemia de coronavirus Covid-19 ha acrecentado aún más la situación de pobreza y marginalidad en nuestra zona. Lo que lleva a que esta BRECHA DIGITAL se agigante debido a que más de un 76% de las familias, es decir, 152 niños NO cuentan con ordenadores ni con Tablets para que puedan acceder a la plataforma educativa de la Consejería de Educación y

⁴ Save The Children. “La crisis económica y social: el impacto de la emergencia en la vida de la infancia y las familias”. <https://www.savethechildren.es/actualidad/encuesta-impacto-coronavirus-hogares-menos-recursos>

Deporte basada en la tecnología Moodle. Ha sido imposible para nuestros niños durante este tiempo interactuar con sus profesores y compañeros a través de un sistema de videoconferencia, o clases online síncronas. Todo esto resumido a que ni todos los padres tenemos ordenadores a disposición de nuestros hijos, ni todos los niños cuentan con teléfonos móviles, ni todas las familias pueden pagar conexión wifi o acceso a datos ilimitados. Es importante resaltar que hay alumnos que se están quedando en el camino”.

7 ANEXO ESTADÍSTICO

7.1 Relación de actuaciones de oficio

...

[Queja 20/0358](#), ante el Ayuntamiento de Sevilla, relativa a la ausencia de servicio de portería en centros de educación de Torreblanca (Sevilla).

...

[Queja 20/2038](#), ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa al seguimiento del Informe especial elaborado por la Institución sobre los Centros Específicos de Educación Especial en Andalucía.

...

[Queja 20/2575](#), ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a la atención al alumnado que carece de dispositivos digitales o conexión a internet para el seguimiento del curso de manera telemática durante el confinamiento decretado como consecuencia del Estado de alarma.

[Queja 20/2615](#), ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a la suspensión del servicio de apoyo de intérpretes de signos al alumnado con discapacidad auditiva durante el confinamiento decretado como consecuencia del Estado de alarma.

...

[Queja 20/3010](#), ante la Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación en Almería, relativa a la situación de un adolescente, de 17 años, que lleva cinco años en acogimiento residencial sin estar escolarizado.

...

[Queja 20/3528](#), ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a los problemas surgidos en el proceso de matriculación virtual del alumnado en los centros docentes para el curso 2020/2021.

...

[Queja 20/4797](#), ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a la organización de los centros docentes para el curso 2020/21 ante la crisis sanitaria provocada por la COVID-19.

[Queja 20/5126](#), ante la Delegación Territorial de Educación, Deporte, Igualdad, Políticas Sociales y Conciliación en Sevilla y el Ayuntamiento de Alcalá de Guadaíra, relativa a las deficiencias en el centro de educación de Alcalá de Guadaíra (Sevilla).

[Queja 20/6564](#), ante la Consejería de Educación y Deporte, relativa a la suspensión de la prestación del servicio de comedor escolar en 132 centros docentes de Andalucía.

...

[Queja 20/8282](#), ante la Consejería de Educación y Deporte y las Diputaciones de Almería, Cádiz, Córdoba, Granada Huelva, Jaén, Málaga y Sevilla, relativa al apoyo a los municipios para las medidas de mantenimiento y limpieza en centros escolares durante la pandemia.

...