

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

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).

...

d) Equidad en la Educación

...

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 empece 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.

...

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 -concedora 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).

...

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](#)).

...

3.1.2.3 Derecho a la vivienda

En 2020 se ha producido un aumento cuantitativo de las quejas por desahucios de viviendas libres al no poder haber pagado el alquiler o por ocuparlas sin título habilitante para ello, en el caso de viviendas pertenecientes a entidades de crédito, financieras o sus filiales inmobiliarias, aunque también de viviendas de promoción pública.

Prácticamente en todos los casos de desahucios que llegan a esta Institución hay personas menores afectadas y, salvo excepciones muy puntuales, se trata de familias vulnerables en riesgo de exclusión social. A menudo se trata de familias monoparentales, mujeres a cargo de uno o varios hijos, que sin apenas recursos ven imposible encontrar una alternativa habitacional, ni siquiera con eventuales ayudas al alquiler. La desigualdad y la pobreza generan, así, un círculo del que es difícil salir.

Al Defensor del Menor y Defensor del Pueblo Andaluz le preocupa el gran volumen de desahucios que se viene produciendo desde la crisis financiera de 2008, a la cual se ha añadido este 2020 la actual crisis económica derivada de la Covid-19.

Así, este año hemos recibido casi un centenar de quejas de personas que iban a ser desahuciadas por diferentes causas, aunque ciertamente hubo un alivio durante los meses del confinamiento domiciliario debido a la paralización de los plazos procesales y la suspensión extraordinaria de los desahucios derivados de contratos de arrendamiento de vivienda adoptada por el Real Decreto Ley 11/2020, de 31 de marzo, por el que se adoptan medidas urgentes complementarias en el ámbito social y económico para hacer frente a la Covid-19.

No obstante, al finalizar el estado de alarma y volver a ponerse en marcha los procedimientos y lanzamientos que habían quedado paralizados y que no podían acogerse a la suspensión extraordinaria por no cumplir los requisitos para ello, muchas personas nos trasladaron su preocupación por los desahucios a los que se enfrentaban y las dificultades que estaban teniendo para acceder a una nueva vivienda.

Como Institución de defensa de los derechos humanos, debemos alertar del impacto en la salud física y mental que tienen los procedimientos de desahucio para las personas menores. Así nos lo transmiten las personas que se dirigen al **Defensor del Menor de Andalucía**, normalmente las madres de familia, absolutamente desesperadas e impotentes ante la incertidumbre sobre cuándo se llevará a cabo y dónde podrán vivir tras la irremediable pérdida de su hogar, frente a unas administraciones públicas incapaces de aportar una solución eficaz a la acuciante necesidad de vivienda de tantas personas en nuestra Comunidad.

A este respecto, **no puede ignorar que la realidad es que no hay suficiente vivienda pública para atender las demandas de familias y sus menores a cargo que carecen de recursos para acceder a una vivienda en el mercado libre.**

En la cuestión concreta que nos ocupa, esto es, la ejecución de desahucios sin alternativa habitacional, los instrumentos y organismos del Derecho Internacional de Derechos Humanos han elaborado a lo largo de los años una asentada doctrina respecto a la ejecución de desahucios sin alternativa habitacional. Por su importancia, debemos citar la doctrina del Comité de Derechos Sociales, Económicos y Culturales de Naciones Unidas (en adelante Comité DESC). Aunque las decisiones de este comité -así como de algunos organismos internacionales que han respaldado su interpretación del derecho a la vivienda- no tienen carácter vinculante, de acuerdo con el citado artículo 10.2 de la Constitución y dado que el cumplimiento de buena fe de un Tratado por un Estado firmante debe