

# **Plan Educativo de Zona del Polígono Sur: una herramienta para contextualizar las políticas educativas en ámbitos de diversidad social y cultural**

**Mercedes Figueroa Abrío**

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (España)



## **Plan Educativo de Zona del Polígono Sur: una herramienta para contextualizar las políticas educativas en ámbitos de diversidad social y cultural**

### **Educational Plan for the Polígono Sur: A Tool for Contextualizing Educational Policies in Areas of Social and Cultural Diversity**

**Mercedes Figueroa Abrio**

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía (España)

mfigabr956@g.educaand.es

Fecha de recepción: 19 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2023

#### **Resumen**

El Polígono Sur de Sevilla representa un paradigma de la desigualdad social y cuenta con dos planes únicos a nivel estatal para impulsar su normalización urbanística, social, cultural y educativa: el Plan Integral y el Plan Educativo de Zona. Tras 12 años de la existencia de este último, se ha realizado una evaluación de los procesos y procedimientos llevados a cabo dentro de los programas del Plan. Es de carácter cualitativo y se ha basado en el análisis documental, asociado a la implementación de las actuaciones de los programas, y mediante la realización de grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios.

Los resultados muestran que, a pesar de la existencia de un Plan Educativo de Zona, no se han conseguido avances en todos los programas propuestos. Sin embargo, se ha desarrollado una metodología de trabajo que ha permitido enfrentar conjuntamente los retos e incidir en avances en materia de formación, tránsito, absentismo, convivencia, coeducación e inclusión. Se exponen los puntos indispensables que debería tener un programa de políticas educativas inclusivas, incidiendo en la necesidad de construir Planes Educativos Inclusivos y Planes Sociales de Inclusión adaptados a las características de los diferentes contextos.

**Palabras clave:** Exclusión y marginación social; Segregación escolar; Inclusión educativa; Evaluación de planes educativos; Polígono Sur (Sevilla).

### Abstract

The Polígono Sur district in Sevilla serves as a paradigm of social inequality and is subject to two distinctive state-level plans aimed at fostering its urban, social, cultural, and educational normalization: the Comprehensive Plan and the Zonal Educational Plan. After 12 years since the inception of the latter, an evaluation has been conducted on the processes and procedures implemented within the programs of this plan. The evaluation, qualitative in nature, relies on documentary analysis, linked to the execution of program actions, and involves discussion groups, interviews, and questionnaires.

The findings reveal that, despite the existence of the Zone Educational Plan, progress has not been uniformly realized across all proposed programs. Nonetheless, a methodological approach has been developed, enabling the collective addressing of challenges and influencing advancements in areas such as training, transit, absenteeism, coexistence, coeducation, and inclusion. The crucial elements that an inclusive educational policy program should encompass are presented, underscoring the imperative to construct Inclusive Educational Plans and Social Inclusion Plans tailored to the characteristics of diverse contexts.

**Keywords:** Social exclusion and marginalization; School segregation; Educational inclusion; Evaluation of educational plans; Polígono Sur (Seville).

## 1. INTRODUCCIÓN

El Polígono Sur de Sevilla, construido a inicios de 1963, representa a día de hoy un paradigma de la desigualdad social. En 2003 el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía creó la figura del Comisionado para el Polígono Sur con la participación de las tres administraciones públicas competentes en la materia (Ayuntamiento de Sevilla, Junta de Andalucía y Gobierno de España), con el objetivo de impulsar un Plan Integral de rehabilitación y normalización de las seis barriadas que lo componen. En 2011 se aprobó el Plan Educativo de Zona, un plan sectorial del Plan Integral cuyo objetivo es la construcción de un proyecto educativo que permita la escolarización plena, la erradicación del absentismo, la disminución del fracaso escolar y el avance del éxito escolar, articulando una interacción nueva entre los centros educativos, las familias y su entorno.

A los 12 años de su existencia, desde la Delegación Provincial de Sevilla de la Junta de Andalucía se consideró necesario realizar una evaluación de los procesos y procedimientos llevados a cabo dentro de los programas del Plan. La evaluación aproximativa realizada es de carácter cualitativo y se ha basado en el análisis documental asociado a la implementación de las actuaciones de los programas y mediante la realización de grupos de discusión, entrevistas y cuestionarios.

Los resultados, expuestos en informes parciales, muestran que, a pesar de la existencia de un Protocolo de Absentismo específico para la zona, no se ha mantenido una tendencia positiva a lo largo de los años. Se continúan sumando esfuerzos, en el día a día de los centros educativos y del trabajo a nivel de zona, para avanzar

en modelos de escuelas inclusivas. Para ello, se están introduciendo mejoras en los programas de tránsito a nivel de zona, se está poniendo el foco en la creación de un Plan de Acción Tutorial, posteriormente POAT, coordinado a nivel intercentros y se está consolidando el Plan de Formación Permanente para adaptar la práctica profesional a un contexto complejo. Uno de los principales retos a los que se enfrenta es al impulso de un Plan de Escolarización que combata los procesos de segregación escolar y guetización que, curso tras curso, se agrava en la zona. Y también al fomento de la Educación Permanente reconociendo al Centro de Personas Adultas de la zona como centro de compensatoria. En cuanto al modelo de gestión, necesita dotarse de instrumentos para la planificación estratégica, operativa y la evaluación. Además de evaluar en profundidad el propio modelo, cuyas actuaciones de los diferentes órganos necesitan alinearse y ecualizarse en lo técnico/político para dar respuesta a las necesidades de la zona. Las crisis sistémicas acaecidas en las últimas décadas, como factores externos, han agravado la situación de vulnerabilidad y marginación social. Por ello, en las conclusiones se proponen los puntos indispensables que debería tener un programa de políticas educativas inclusivas, incidiendo en la necesidad de construir Planes Educativos Inclusivos y Planes Sociales de Inclusión adaptados a las características de los diferentes contextos y niveles territoriales, empezando por el local (ciudades y pueblos).

## 2. EL POLÍGONO SUR DE SEVILLA: TRAYECTORIA HISTÓRICA DE UN PARADIGMA DE LA DESIGUALDAD SOCIAL

El Polígono Sur, conocido como las 3.000 viviendas, es un barrio de Sevilla que incluye seis barriadas: La Oliva, Paz y Amistad, Antonio Machado, Letanías, Murillo y Martínez Montañés. Según datos del Padrón Municipal de Habitantes del Ayuntamiento de Sevilla (Servicio de Estadística, 2023), la población de Polígono Sur es de 28.236 habitantes. Su distribución por barrios es la siguiente: Avenida de la Paz (2.984), La Oliva (5.422), Las Letanías (3.713) y Polígono Sur, unidad conformada por Murillo, Antonio Machado y Martínez Montañés, (16.117). No obstante, los datos del padrón no son representativos de toda la población que habita en Polígono Sur, pudiendo ascender la cifra, ya que hay una parte del vecindario que no está censado. Estas barriadas tienen distintos grados de normalización social entre sí, creándose una gradiente de mayores niveles de exclusión-integración desde su extremo opuesto, barriada Martínez Montañés hacia La Oliva. En rasgos generales, las zonas de máxima marginalidad y mayor vulnerabilidad sufren un alto índice de desempleo, un nivel socioeconómico bajo, analfabetismo, delincuencia, actividades basadas en economía delictiva, presión interna de las mafias y deterioro del entorno urbano y de la convivencia vecinal.

Conocer el origen, la conformación y evolución de este sector urbano de la ciudad de Sevilla facilita comprender cómo la desigualdad urbanística y social ha

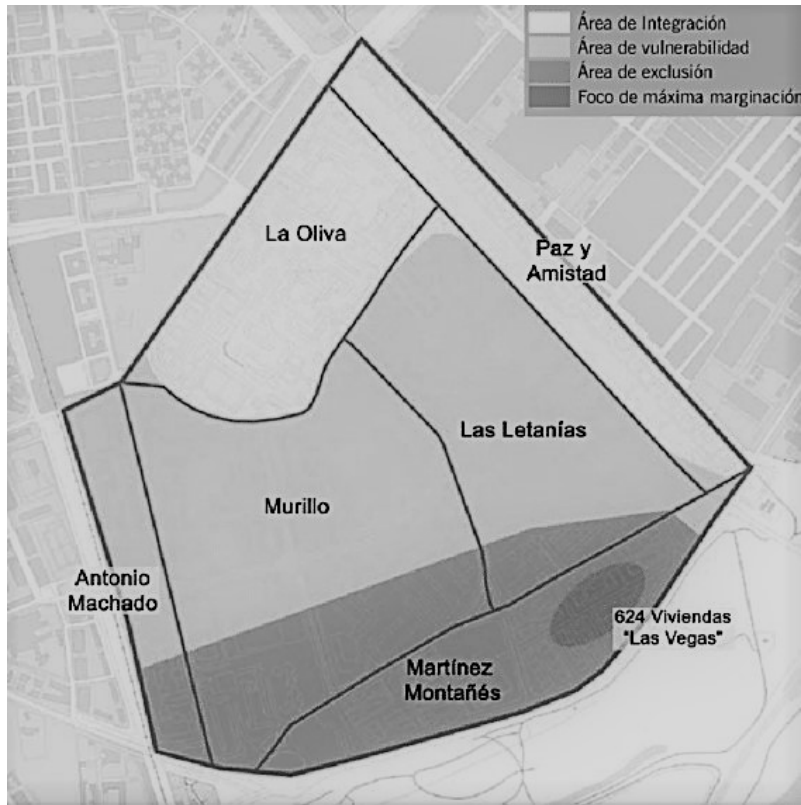


Figura 1. Percepción de la desigualdad socio-espacial (Torres, 2021).

favorecido y perpetuado los procesos de exclusión social, de segregación social y educativa y las barreras que tiene, hasta día de hoy, para su plena inclusión social. Torres (2021), desde el punto de vista de la geografía urbana y social, realiza una aproximación cualitativa de la trayectoria histórica que ha seguido el Polígono Sur desde su conformación en 1964 hasta 2020. Para ello distingue una serie de etapas: primera (1964-1981), segunda (1981-1992), tercera (1992-2008) y cuarta (2008-2020).

En los años sesenta y setenta, el crecimiento poblacional que experimentó la ciudad fue resuelto por el Plan General de Ordenación Urbana (1963), posteriormente PGOU, llevando a cabo un desarrollo precipitado en el que se consideraron metas cuantitativas sin tener en cuenta a largo plazo los problemas que pudiera acarrear un desarrollo irreflexivo (Marín de Terán 1980, como se citó en Torres, 2021). La ciudad inició un proceso de zonificación social y se expandió en el Sector Sur implantando albergues-refugio para alojar a miles de personas afectadas por las inundaciones, familias de etnia gitana que procedían de las casas de vecinos de Triana, Macarena o San Bernardo y que vivían en infraviviendas, al igual que las familias en los refugios

del extrarradio. La reubicación de estas familias se inicia con las “Casitas Bajas”, prefabricadas, y continúa con la construcción de las barriadas de Ntra. Sra. de La Oliva (en régimen de cooperativa) y de Las Letanías, donde se aloja a familias de las Casitas. Posteriormente, en la década de los setenta, se construye la barriada Murillo, formada por grandes bloques de viviendas con plazoleas interiores y que se distinguen entre sí por colores: “Los Rojos”, “Los Verdes” y Los Amarillos”<sup>1</sup>. Por último, a finales de los años setenta se crean las barriadas de Antonio Machado, Martínez Montañés y Paz y Amistad, donde se alojan familias que provienen de Las Casitas Bajas y de programas sociales de realojo del Ayuntamiento.

A lo largo de estas dos décadas, se implanta una doble dinámica cíclica de desplazamientos; externos (de realojos de familias procedentes de Sevilla) e internos (las familias procedentes de Las Casitas Bajas, que se alojan progresivamente en Murillo y Machado). El resultado fue que en poco más de diez años se construyeron cerca de 10.000 viviendas y seis barriadas -el mayor parque de vivienda pública de Andalucía-, componiendo un territorio de 145 hectáreas complejo y aislado físicamente de la ciudad<sup>2</sup>.

Uno de los hechos clave en esta etapa fue: “La caótica gestión inicial de los realojos efectuada por la Administración, más preocupada por erradicar rápidamente los refugios y chabolas que por facilitar la integración en el nuevo escenario” (Vorauer, 2011, p. 115; citado por Gutiérrez 2021, p. 116). En relativamente poco tiempo, el barrio se deterioró por: la falta de cuidados del espacio público, los problemas de adaptación del vecindario al nuevo tipo de vivienda (que suponía un cambio respecto a sus anteriores formas de vida), el desarraigo y una administración pública que no ejerció un control sobre la gestión del parque público de viviendas.

La década de los años ochenta se caracteriza por el impacto de la crisis del petróleo y la precariedad laboral que induce a la polarización social. Mientras tanto, en la ciudad de Sevilla se impulsa un proceso de transformación urbana a través de la Expo 92. Se promovió la mejora de determinadas zonas de la ciudad, como el casco histórico, se crearon nuevas infraestructuras, equipamientos culturales y sistemas de comunicaciones. Estos procesos de mejora revertieron sobre determinadas partes de la ciudad y no sobre el todo en su conjunto. Quedó dibujada una ciudad fragmentada en diferentes usos (residencial, comercial, administrativo, cultural), que generó una segregación funcional.

La crisis económica en esta década se vio agravada en Polígono Sur con el desempleo, el aumento del consumo de drogas, especialmente la heroína, las ocupaciones ilegales de viviendas, el aumento de la degradación física del barrio

---

1 Esta barriada es conocida popularmente como “Las 3.000 viviendas” y es de la que se toma el nombre para referirse generalmente al Polígono Sur.

2 Linda por la cara norte con la Ronda del Tamarguillo (que seguía el antiguo cauce del arroyo del Tamarguillo), con el muro del Polígono Industrial de Hytasa, con la carretera de Su Eminencia y el Parque del Guadaira y el muro de las vías del tren de Cádiz-Sevilla.

y la delincuencia. Según Llácer Moreno-Aurioles (2015), el tejido del movimiento vecinal fue creciendo y empezó a organizarse y a reivindicar mejoras. Se creó la Coordinadora General del Polígono Sur, formada por coordinadoras sectoriales de juventud, educación y servicios sociales que agruparon sus demandas en 100 propuestas. Esto se convirtió en una fortaleza ciudadana muy valiosa, aunque se fue apagando a lo largo de la década de los ochenta. A este declive contribuyó una Administración que fue amansando y cooptando las organizaciones sociales, forjando de este modo una estructura clientelar. Con el tiempo, la desesperanza y la apatía se van instalando en el ánimo colectivo del barrio al no atisbarse síntomas o posibilidades reales de transformación (Torres, 2021, p. 120).

En la tercera etapa (1992-2008) que distingue Torres (2021), Sevilla no cuenta con un modelo urbano que responda a la necesidad de ordenar con coherencia una ciudad que ha crecido desmedidamente tras el boom de la construcción y de la Exposición de 1992. Se empieza a proyectar hacia el exterior una imagen de la ciudad en la que se presenta una Sevilla donde sus barrios periféricos, y sus grandes cotas de desigualdad social, quedan invisibilizados. En este sentido, Polígono Sur empieza su camino de consolidación como un caso paradigmático de exclusión y estigmatización social a nivel autonómico y estatal.

A lo largo de la década de los años noventa los enfoques de estudios sobre la pobreza, la marginación y la exclusión social como el procedente de la fundación Fomento de Estudios Sociales y Sociología Aplicada, posteriormente FOESSA<sup>3</sup>, o el estudio “Pobreza y exclusión social en Andalucía” (2006) de Instituto de Estudios Sociales Avanzados, posteriormente IESA, coinciden en la complejidad de sendos conceptos, en su carácter multidimensional y en la necesidad de avanzar en promover cambios. En el referido informe elaborado por IESA (2006), Sevilla es la segunda provincia con mayor porcentaje de hogares donde se combina la pobreza y la exclusión, y —dentro de esta Polígono Sur es la Zona de Transformación Social— que acumula el mayor porcentaje de hogares en situación de exclusión con un 56%.

En el marco del contexto de un ayuntamiento formado por el “pacto de progreso por Sevilla” (PSOE e IU), se elabora la propuesta de creación de un Plan de Inclusión Social de la ciudad de Sevilla (2005-2010) —encargado a la Fundación Iniciativa Social— como un medio para avanzar en la lucha contra la exclusión social, situándose en la agenda política de la ciudad y creando un Plan de Barrios desfavorecidos. Sin embargo, este plan nunca llegó a ver la luz.

En Polígono Sur aparecen plataformas como “Barrios en Lucha”, que engloba diferentes iniciativas de la ciudad o “Nosotros también Somos Sevilla” —dentro del propio Polígono Sur—, herederas del movimiento vecinal clásico que se define bajo la fórmula de coaliciones contra la exclusión (Díaz 2010, 347). Es así como se

---

3 FOESSA es una organización pionera en realizar investigaciones sobre pobreza y exclusión social y anualmente publican estudios sobre la evolución de esta.



impulsa desde las reivindicaciones del movimiento vecinal la creación de la Oficina para el Comisionado de Polígono Sur y se nombra D. Jesús Maeztu Gregorio de Tejada<sup>4</sup> como representante del mismo. Una figura de interlocución entre las tres administraciones implicadas en la gestión de políticas públicas (ayuntamiento, gobierno autonómico y central). El instrumento motor es el Plan Integral, siendo uno de los pilares básicos de este plan la regeneración urbanística y la rehabilitación del parque de viviendas. Los ejes en los que se ordena la intervención del Plan son: urbanismo y convivencia vecinal, inserción sociolaboral, salud comunitaria e intervención socioeducativa y familiar.

En 2004, se produce el realojo de familias de los Bermejales en la barriada Murillo. Este acontecimiento clave supuso una fractura en la convivencia vecinal que produjo un aumento de los conflictos en el barrio. La cuarta etapa (2008-2020) se inaugura con la conocida “crisis del ladrillo”, donde se agravan las situaciones de vulnerabilidad social, profundizando los desequilibrios territoriales. Los problemas de vivienda en Polígono Sur siguen siendo una cuestión fundamental debido al uso (falta de salubridad, hacinamiento, ocupación ilegal de viviendas) y la falta de gestión por parte de la Empresa Pública del Suelo Andaluza, posteriormente EPSA, de un extenso parque público de viviendas.

En 2011 se aprobó por Consejo de Gobierno el Plan Educativo de Zona (posteriormente PEZ), plan sectorial del Plan Integral para el Polígono Sur. Su objetivo es la construcción de un proyecto educativo de zona que permitiera la escolarización plena de la población infantil desde edades tempranas, erradicara el absentismo, disminuyera el fracaso escolar y creara instrumentos para el avance en el éxito escolar, articulando una interacción nueva entre los centros educativos, las familias y su entorno. El diagnóstico del barrio, doce años después, no ha experimentado grandes variaciones. Según los datos que aporta el Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas del Ayto. de Sevilla (2018-2022), la población del Polígono Sur es joven y tiene un índice de natalidad alto. Las familias de etnia gitana representan un 45% de la población total. En los últimos años la población inmigrante ha ido en aumento, procedente principalmente de Nigeria y Marruecos y también de países de América Latina, configurándose el territorio con la riqueza de la diversidad sociocultural y existiendo rasgos de xenofobia mutua entre la comunidad gitana y la comunidad africana.

El Polígono Sur de Sevilla es la zona que tiene la mayor tasa de embarazos tempranos de la ciudad de Sevilla, lo que favorece la continuidad de la exclusión social por la asunción de responsabilidades relacionadas con una etapa vital adulta en edades muy tempranas. Con respecto a la vivienda, el principal problema sigue siendo la regularización de las viviendas ocupadas de forma ilegal y la intermediación

---

4 Nombrado según Decreto 303/2003 y actual Defensor del Pueblo Andaluz. Posteriormente le sucedió D<sup>a</sup>. María del Mar González Rodríguez hasta 2019 (Decreto 194/2013). Actualmente ocupa el cargo D. Jaime Bretón Besnier (Decreto 541/2019).

vecinal en conflictos de convivencia. La inseguridad ciudadana derivada de dichos conflictos se colmata junto a los principales problemas del Polígono Sur. Debido a la situación del barrio, hay una alta movilidad en la población que sale a vivir fuera del barrio o lo desea. También se destaca que es una de las zonas de la ciudad de Sevilla con un mayor índice de abandono temprano sin titulación básica.

De 2020 hasta 2023, el Informe Foessa 2022 concluye que la crisis sanitaria y sistémica por COVID-19 ha castigado, sobre todo, a quienes peor estaban y ha ampliado la brecha social y de desigualdad. Afirma que la exclusión social sigue siendo un elemento estructural que define a nuestra sociedad, siendo necesario repensar el modelo de estado de bienestar para no dejar a nadie atrás. Y en el V Informe del Observatorio de Desigualdad de Andalucía (2023), Sánchez resalta que: “la desigualdad social urbana en Sevilla está relacionada principalmente con la existencia de barrios muy desfavorecidos; tanto es así que tiene la particularidad de albergar 7 de los 15 barrios más pobres de España, según datos de los Indicadores Urbanos del INE” (p. 63).

Troya (2020) narra que en la visita del relator de la Organización de las Naciones Unidas para evaluar las desigualdades sociales en el Estado Español, Philip Alston determinó que —tras la última crisis económica— el 26,1% de la población del país y el 29,5% de los niños se encontraban en riesgo de pobreza o exclusión social. Aseguró que: “Es el cuarto país más rico de la UE. Se puede permitir hacer mucho y hacerlo mejor, si quiere, pero ha decidido no hacerlo” y criticó que los “sucesivos Gobiernos hayan decidido intencionadamente bajar las tasas impositivas y ayudar a las compañías, no perseguir mucho la evasión fiscal, que en España es rampante, mientras han mantenido niveles de protección social muy bajos”. Entre las conclusiones que declaró, considera que: la pobreza es una decisión política, que para salir de la crisis se ha beneficiado a las clases más altas, que el sistema de protección social está roto. Respecto al sistema educativo, señala que está más segregado y es cada vez más anacrónico.

Por consiguiente, la segregación escolar es reflejo de la segregación social. El Estado español es el sexto país europeo con mayor segregación en su sistema educativo, sufriendo un aumento del 13,4% en la última década (Martínez y Ferrer, 2018).

### 3. LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE DESIGUALDAD SOCIAL

Para Rey (2021), la segregación escolar en Polígono Sur es un fenómeno social y educativo complejo que se interrelaciona con distintos niveles: económico, cultural, político, de ordenación del territorio, etc. Polígono Sur es una zona que sufre los efectos de la segregación escolar: bajo rendimiento académico, menores índices de escolarización, mayores tasas de abandono escolar en etapas tempranas,

cronificación de la pobreza, mantenimiento de economías basadas en actividades ilegales, etc. El proceso de guetificación existente en la zona es un síntoma de la evolución de la ciudad, que sigue cumpliendo una función social dentro del sistema económico y político de la misma. Los centros educativos más afectados por dicho proceso se encuentran dentro de las zonas de mayores niveles de exclusión<sup>5</sup>.

Tal y como afirman Murillo y Martínez-Garrido (2019), el concepto de segregación escolar es el resultado de las desviaciones que se dan entre la composición de las escuelas y el entorno en el que se encuentran ubicadas pudiendo distinguirse dos dimensiones:

Según la dimensión de uniformidad, se define la segregación escolar como la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas en función de sus características personales o sociales. Según la dimensión de exposición, se entiende por segregación escolar la probabilidad de que un estudiante de un grupo minoritario se encuentre en la escuela con otro de su mismo grupo (Murillo y Martínez-Garrido, 2018, p. 41).

Aramendi, Rekalde-Rodríguez e Iglesias (2022) identifican entre las causas que la originan las tendencias demográficas, la segregación residencial y la elección de centro por parte de las familias (motivada por factores étnicos y sociales). Una de las grandes consecuencias que genera son desequilibrios sociales y falta de equidad educativa. Por ese motivo, la inclusión educativa, dentro de la segregación escolar, convierte a la educación en un derecho parcial. Esta disyuntiva debe abrir estrategias de búsqueda de soluciones en las que estén implicados todos los niveles de autoridad política con competencias para el desarrollo de prácticas inclusivas que favorezcan la consecución del objetivo de desarrollo sostenible 4, que consiste en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y en promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todas las personas.

Es importante distinguir que el término inclusión educativa se adopta desde la perspectiva más amplia del mismo:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados

---

5 En Polígono Sur hay 4 centros de educación infantil de 0 a 3 años, 8 centros de educación infantil y primaria, 4 de secundaria y un Centro de Educación de Personas Adultas. De éstos, hay 1 centro de educación infantil, dos centros de primaria y dos centros de secundaria que estarían dentro del área de mayores niveles de exclusión y marginación. Hasta la actualidad no se ha realizado ningún estudio que estime la magnitud de la segregación escolar en la zona ni haya realizado mediciones rigurosas sobre las mismas en base a indicadores. Tan solo el curso 2021/2022, el Servicio de Planificación y Escolarización de la Delegación Territorial de Educación de Sevilla llevó a cabo un estudio del alumnado de la zona nacido en 2018.

en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (UNESCO, 2008).

Actualmente, 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 (posteriormente LOMLOE) introduce mejoras en este sentido (Gobierno de España, 2020). En el capítulo II titulado “Equidad y compensación de las desigualdades en educación” se establece que las Administraciones públicas desarrollarán acciones dirigidas hacia las personas, grupos, entornos sociales y ámbitos territoriales que se encuentren en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural con el objetivo de eliminar las barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, asegurando con ello los ajustes razonables en función de sus necesidades individuales y presentando el apoyo necesario para fomentar su máximo desarrollo educativo y social, de manera que puedan acceder a una educación inclusiva, en igualdad de condiciones con los demás.

Algunos de los principales elementos que explicita la LOMLOE, Echeita y Ainscow (2011) los explican en el contexto de la acción educativa. La inclusión es un proceso en el que hay una búsqueda constante de mejora para responder a la diversidad del alumnado y en la que las diferencias se valoran de manera positiva, siendo oportunidades de aprendizaje. La presencia, la participación y el éxito educativo se vinculan de manera interdependiente, orientándose la búsqueda hacia la escuela como un lugar donde se dé la participación del alumnado, su voz esté presente, se valore su bienestar socio personal, se favorezcan interacciones significativas y donde exista un currículum para todos y todas. Otro elemento fundamental es la identificación y eliminación de barreras que impiden el ejercicio efectivo del derecho a una educación inclusiva. Son:

Aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional- generan exclusión, marginación o fracaso escolar (Echeita y Ainscow, 2011, p. 33).

Por ello, la inclusión educativa y la equidad, como pilares acordados en la Agenda 2030, son parte esencial del derecho a la educación universal y rasgos de calidad que configuran los sistemas educativos (Ferrer, A. Martín, E., Costa, M. y Álvaro, M., 2020) y que -según la LOMLOE- deberán respetar los principios de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales en el Proyecto Educativo de Centro.

Tal y como se ha descrito resumidamente, el contexto y la realidad socioeducativa de Polígono Sur son muy complejos y se han visto afectados en los últimos doce años por múltiples factores y dinámicas sociales. El PEZ propone entre una de sus medidas la implementación de líneas específicas para avanzar hacia un modelo de escuela inclusiva en Polígono Sur, a través de programas y proyectos.

#### 4. METODOLOGÍA

Se ha llevado a cabo una evaluación aproximativa del PEZ en la que se ha revisado, desde un punto de vista cualitativo, una selección del conjunto de objetivos generales, específicos y de medidas y actuaciones que componen los diferentes programas del Plan. La evaluación de planes y programas públicos es una actividad compleja que implica valorar las actuaciones de los organismos públicos atendiendo a sus resultados e impactos en relación a las necesidades que pretenden satisfacer. Es una fase clave para comprobar si se han alcanzado los objetivos propuestos; si se han facilitado aprendizajes para mejorar la respuesta a los desafíos planteados, y rendir cuentas sobre ello atendiendo al carácter público de la actuación y a la necesidad de ser transparentes al exponer los resultados de las políticas públicas (Escudero, 2010, p.14).

A inicios del curso académico 2021/2022 se conformó un equipo evaluador que llevó a cabo el diseño, recogida, sistematización y elaboración de la información. Se realizaron informes parciales que incluían propuestas de mejora de los diferentes programas. Se sometieron a discusión y mejoras en Equipo de Trabajo de Zona<sup>6</sup> (posteriormente ETZ), en 3 sesiones durante el curso 2022/2023. Finalmente,

---

<sup>6</sup> Espacio de trabajo formado por inspección, las direcciones de centro, la coordinador/a del área de Compensatoria de la Delegación Territorial y equipo educativo de la Oficina del Comisionado. Se reúnen periódicamente para ejecutar el programa de trabajo anual del PEZ. Este espacio a su vez se divide en grupos motores que realizan actuaciones específicas de las líneas estratégicas aprobadas anualmente en Grupo Técnico. Éste último, define y adopta las directrices para elaborar el Plan Anual elevando la propuesta de planificación para su aprobación en Comisión Mixta e impulsa y apoya la coordinación e integración intersectorial de los planes y programas de la Consejería de Educación. La Comisión Mixta, es el órgano de decisión colegiada que persigue el óptimo desarrollo de las actuaciones previstas, obtener el máximo nivel de compromiso de las instituciones públicas participantes y aprobación, seguimiento y evaluación del Plan Anual del PEZ.

el Informe Final, fue elevado al Grupo Técnico y a la Comisión Mixta para su aprobación.

#### 4.1. Objetivo general y objetivos específicos

La evaluación aproximativa ha tenido una doble finalidad. Por un lado, recabar información sobre el resultado de las actuaciones puestas en marcha y la efectividad para hacer frente a las desventajas ante el acceso a la educación del alumnado del Polígono Sur. Y por otro, valorar los logros de los procesos de trabajo llevados a cabo en el marco del PEZ e identificar las dificultades y propuestas de mejora.

a) Objetivo general: Revisar una selección de objetivos generales, específicos, medidas y actuaciones de los programas recogidos en el Plan Educativo de Zona para realizar una valoración de estos.

b) Objetivos específicos:

- Conocer los aspectos más relevantes y significativos para valorarlos desde un punto de vista cualitativo.
- Identificar logros y dificultades en el desarrollo de los procedimientos y procesos y propuestas de mejora.
- Obtener información para conocer el impacto de las medidas desarrolladas en los últimos años.

#### 4.2. Instrumentos y procedimiento

Se ha recogido información mediante:

a) Recopilación de información documental disponible sobre cada uno de los Programas que evaluar.

b) Recogida de información cualitativa sobre objetivos, actuaciones y medidas recogidas en el PEZ, mediante cuestionarios, entrevistas en profundidad y grupos de discusión.

En total, se han realizado 8 grupos de discusión sobre diferentes temáticas (absentismo, tránsito, organización de la enseñanza, práctica docente en Polígono Sur y educación permanente de personas adultas). Las personas participantes en los grupos de discusión se han organizado de manera homogénea: direcciones de centro de primaria, de secundaria y técnicas/os de entidades socioeducativas.

Se han implementado dos cuestionarios: uno dirigido a los departamentos de orientación de los I.E.S. y otro dirigido a las personas coordinadoras de los planes de formación de los centros educativos de primaria y secundaria. En total han sido

18 cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas. Se han realizado un total de seis entrevistas semiestructuradas sobre tres temáticas diferentes a informantes claves: dos asesoras del Centro de Profesorado de Sevilla, un representante municipal de la Subcomisión de Absentismo de Polígono Sur, tres técnicos/as de Servicios Sociales Comunitarios, D<sup>a</sup> María del Mar González, antigua Comisionada, y D. Jaime Bretón, actual Comisionado.

### 4.3. Participantes

Hay que destacar que la voz predominante del proceso de evaluación ha sido principalmente la de las direcciones de los centros educativos<sup>7</sup> a través de los grupos de discusión y en las sesiones de devolución de los informes parciales. Al ser una aproximación evaluativa que tiene como objeto mejorar aspectos de la implementación del PEZ y enfrentar un futuro rediseño del mismo, se publicará como documento interno de trabajo dentro de los órganos de gestión del PEZ: Comisión Mixta, Grupo Técnico y Equipo de Trabajo de Zona.

## 5. RESULTADOS

Los resultados expuestos a continuación están basados en un análisis propio de los principales informes parciales:

### 5.1. Disminución del fracaso escolar y erradicación del absentismo

El Programa 1. Desarrollo de procesos y procedimientos para disminuir el fracaso escolar y erradicar el absentismo tiene como objetivo general reducir el porcentaje de absentismo escolar. Según los datos de la memoria anual de Absentismo (2013-2022), en Polígono Sur la tasa de absentismo ha ido en aumento, especialmente en fecha posterior a la pandemia por COVID-19. En el curso 2018/2019 la tasa de absentismo en primaria estaba en un 12,1% y en secundaria en un 28,4%. El curso siguiente, fue en ascenso hasta llegar en 2020/21 a un 46,2% en primaria y en secundaria a un 57,3%. Los últimos datos consultados, 2021/2022, muestran un descenso (primaria, un 25,3% y secundaria 45,7%). Esta situación ha redundado, aún más, en el desfase curricular que tiene el alumnado de la zona.

---

7 La zona educativa está formada por: E.I. Gloria Fuertes, C.E.I La Casa del Niño, C.E.I La Providencia, C.E.I La Mía, C.E.I.P Andalucía, C.E.I.P Fray Bartolomé de las Casas, C.E.I.P Manuel Altolaguirre, C.E.I.P Manuel Canela, C.E.I.P Manuel Giménez, C.E.I.P Nuestra Señora de la Paz, C.E.I.P Paz y Amistad, C.E.I.P Paz y Amistad, C.E.I.P Zurbarán, I.E.S. Antonio Domínguez Ortiz, I.E.S. Joaquín Romero Murube, I.E.S Polígono Sur, I.E.S Ramón Carande y CEPER Polígono Sur.

Se deduce que la evolución a lo largo de los últimos 8 años no ha sido favorable a pesar de la creación de una estructura de trabajo que tiene particularidades para la zona dentro de la ciudad y ha desarrollado procedimientos y procesos específicos. El Grupo Motor de Absentismo, creado al inicio de la implementación del Plan, ha servido para trabajar los aspectos más relevantes de esta problemática (punta del iceberg de situaciones de desprotección infantil), sistematizar actuaciones y focalizar estrategias de intervención comunes a la zona. Los Equipos de Intervención de Zona, posteriormente EIZ, son un espacio de coordinación privilegiado entre el centro educativo, trabajadores/as sociales de las entidades sociales que están en los propios centros y educadores/as de los Servicios Sociales Comunitarios (posteriormente SSSSCC).

Del Protocolo de Absentismo se valora positivamente que está muy bien estructurado, sistematizado, organizado y estipulado y es un instrumento abierto, flexible, en continua revisión, actualización y contextualización. Es el procedimiento más consolidado a nivel de zona, que permite la intervención desde los ámbitos profesionales implicados, la unificación de procedimientos y el trabajo de los EIZ, posibilitando las líneas de coordinación internas/externas (por ejemplo, con Salud y Fiscalía de menores). La Subcomisión representa un espacio con un alto grado de compromiso e implicación de sus miembros (especialmente de la figura del Coordinador de la misma, en la que se destaca como dificultad la gran carga administrativa que conlleva).

Respecto a su utilidad, permite radiografiar constantemente el absentismo y hacer un seguimiento para tomar decisiones sobre determinados cambios o intervenciones. De los grandes hándicaps, cabe resaltar que se ha producido un incremento de la burocratización que ralentiza el protocolo, así como que la labor queda relegada a conseguir pruebas documentales para que lleguen los casos a Fiscalía y con posterioridad prescriben porque cuando se realizan los juicios los menores ya tienen la mayoría de edad.

A pesar de la existencia del protocolo y del esfuerzo realizado por los actores del mismo, los datos de la zona son altos y sin tendencia positiva mantenida en el tiempo. Entre los diferentes agentes sociales y educativos se comparte la visión de que las dos crisis socioeconómicas (en 2008 y tras el COVID-19) han contribuido al deterioro estructural del barrio empeorando y agravando las situaciones de exclusión. Esto ha afectado a cómo las familias organizan la búsqueda de medios para la subsistencia y cómo, algunas de ellas, han acudido a actividades de la economía ilícita para su supervivencia. En los jóvenes afecta a las perspectivas que tienen sobre sus proyectos de vida, donde las familias no ven en los estudios una vía de mejora para salir adelante. De igual modo, la crisis por COVID-19 ha afectado, en negativo, a la participación de las familias en la vida de los centros educativos. Esto ha implicado una destrucción del trabajo -que ha costado muchos años y esfuerzo- en materia de prevención del absentismo.



### 5.1.1. *Promoción del éxito escolar*

Existe un contexto de bajas expectativas académicas de un importante número de alumnos/as y de sus familias, lo que se traduce en problemas persistentes de abandono escolar temprano. El fomento de la inclusión educativa en los centros educativos de la zona trata de reducir el fracaso escolar, dando una respuesta educativa más adaptada. En los últimos 12 años, a nivel de medidas organizativas, curriculares y pedagógicas se han realizado por parte de los centros numerosas actuaciones para la promoción del éxito educativo en todas las etapas. Por ejemplo: programar actividades de acogida, establecer periodos de adaptación individualizados, implementar estrategias educativas para aumentar su motivación o incorporar actividades atractivas en la planificación semanal del centro. Se implementan metodologías favorecedoras de la inclusión: doble docencia, desdobles para disminuir la ratio, aulas de convivencia, estrategias de desarrollo emocional y resolución dialogada de conflictos, integración de materias en ámbitos, apadrinamiento de alumnos/as, trabajo por proyectos, etc.

Hay una alta incidencia de dificultades de aprendizaje del alumnado de Polígono Sur que provoca una insuficiencia de recursos especializados, en especial de logopedas, siendo el desarrollo de la capacidad lingüística un elemento fundamental en los diferentes aspectos del desarrollo personal, social y para el aprendizaje escolar.

No se ha conseguido elaborar un modelo común de POAT para Polígono Sur, tal y como se recoge en el PEZ. Un elemento común a nivel de zona es la insistencia en la relación fluida y mutuo conocimiento entre tutores/as y familias. Los cambios frecuentes en las plantillas de los centros, sobre todo en los Institutos de Enseñanza Secundaria (posteriormente IES) dificultan esta relación. Los docentes con poca experiencia tienen muchas dificultades para realizar la labor tutorial. Por ello a nivel de zona, se ha puesto el foco en mejorar el papel de la acción tutorial, ya que se valora la importancia del trabajo que éstos y éstas realizan y el perfil específico que deben tener: personas empáticas con alumnado y familias, cercanas, con capacidad para crear vínculos afectivos y una actitud de compromiso diario con el alumnado y con el barrio en el que están trabajando. Estos perfiles profesionales necesitan tener una formación y experiencia específica, ya que los pilares del éxito o fracaso escolar son la prevención del absentismo y la mejora de la convivencia, siendo éstos un medio para contrarrestar los factores negativos que afectan al absentismo.

En el marco del POAT, una cuestión pendiente sería mejorar la coordinación entre las orientadoras de la zona para consensuar acciones que desarrollar, como, por ejemplo: la prevención de los matrimonios y embarazos tempranos en adolescentes.

Otro aspecto trabajado a nivel de zona ha sido el Programa de Tránsito, que incluye actuaciones específicas que tratan de mejorar la respuesta educativa al alumnado. Los centros valoran positivamente el trabajo de coordinación en este ámbito y la existencia de procedimientos y protocolos comunes. No obstante, se considera conveniente mejorar en el establecimiento de objetivos mínimos para los

ciclos de primaria y alcanzar acuerdos para unificar las metodologías llevadas a cabo entre primaria y secundaria.

## 5.2. Organización de la escolarización y de las enseñanzas

El Programa 2. Organización de la escolarización y de las enseñanzas de los centros educativos del Polígono Sur contempla dentro de sus actuaciones la planificación de la oferta educativa y reorganizar la zonificación en el Polígono Sur. Para ello plantea, entre sus objetivos específicos, una revisión periódica de la misma mediante: el estudio de las adscripciones, mejorar la confianza de las familias en los centros educativos de la zona y reducir el vuelo blanco, consolidando modelos inclusivos que den respuesta a la diversidad del alumnado.

Sin embargo, a lo largo de los 12 años de existencia del PEZ, esta problemática se ha ido agravando. Los niveles de concentración de determinado perfil de alumnado en centros concretos de la zona se han homogeneizado, atendiendo mayoritariamente a población de etnia gitana que se concentra en un solo núcleo de escolarización. Este proceso de segregación escolar se ha ido configurando con un patrón de movimiento conocido como “el vuelo blanco”, en el que población en edad de escolarización accede a matricularse en centros educativos fuera de la zona. En consecuencia, se produce una pérdida de diversidad en las aulas y se condensa en las mismas un perfil de alumnado en situación grave de marginación social y/o cuyas familias se dedican a una economía de mercado basada en actividades ilícitas. Esta situación implica que en determinados centros las tasas de absentismo, fracaso y abandono escolar temprano sean mayores, al igual que los problemas de convivencia.

Respecto a la escolarización en edades tempranas (0 a 3 años) y en la etapa de educación infantil (3 a 5 años), hay un alto porcentaje de alumnado que no se escolariza a causa de: diferencias culturales, sobreprotección familiar, bajas expectativas respecto a lo escolar o por falta de hábitos familiares que propicien la asistencia regular a clase. Esto afecta a los menores en un inferior desarrollo integral, debido a la falta de estimulación y también a la adquisición de los prerrequisitos para el acceso a la lectoescritura.

Desde la puesta en marcha del PEZ, las actuaciones y medidas previstas no se han ido concretando en la realización de un Plan de Escolarización que previera el desarrollo de normativa específica para la zona. Desde el grupo motor de escolarización, y en articulación con ETZ, se ha ido abordando esta temática (sensible y compleja), realizando propuestas [en clave] de medidas para estudiar con el objetivo de incidir en la dinámica existente en el ámbito de la escolarización. Entre las propuestas está valorar la propia existencia de los centros que tienen mayores niveles de segregación escolar y optar por la no continuidad de los mismos y/o la posibilidad de que el alumnado se distribuya en centros de la zona y/o impulsar una experiencia piloto basada en la unificación de centros de primaria y secundaria de

la zona. De esta forma se aseguraría, por ejemplo, un seguimiento del alumnado por parte de los profesionales de la orientación desde la etapa de infantil hasta finalizar la etapa de educación secundaria obligatoria. Se reforzaría, además un nuevo proyecto curricular de continuidad a lo largo de toda la escolaridad básica, se fortalecería la continuidad de la acción tutorial y se reducirían las dificultades de tránsito entre etapas. La creación de un nuevo centro en una zona intermedia del barrio con una oferta curricular atractiva ofrecería, además, la posibilidad de mantener a la población escolar de Polígono Sur dentro de la zona.

### 5.3. El Plan Permanente de Formación

El Programa 3. Optimización, dotación, mejora y mantenimiento de infraestructuras y equipamientos de los centros educativos y los servicios de apoyo contempla, entre sus actuaciones, la elaboración de un Plan de Formación Permanente del profesorado para mejorar y adaptar la práctica profesional y avanzar hacia un modelo de escuela inclusiva. También el propiciar el trabajo en equipo a través de la formación entre iguales, en centros y favorecer la coordinación y el intercambio entre los centros de la zona a través de la creación de redes formales y no formales.

El Plan de Formación Permanente de Zona, que establece el PEZ, se enmarca dentro del Plan de Actuación anual del CEP. Por tanto, la participación del mismo ha sido clave en el desarrollo de las actuaciones formativas a nivel de centro y de zona. Estas actuaciones se vinculan con las líneas estratégicas establecidas en el III Plan Andaluz de Formación del Profesorado, cuyas directrices se actualizan anualmente. Se concretan en los Planes de formación de centro, que incluyen todas las actividades formativas que realizan los centros educativos -también las realizadas nivel de zona y con diferentes entidades-.

La conformación del grupo motor de formación, en el curso 2016/2017, fue crucial para transitar de formas individualizadas de trabajo entre las asesorías y los centros educativos a una fórmula donde el acompañamiento individual a nivel de centro por parte de las asesorías se complementa con el trabajo a nivel de zona mediante el grupo motor. En este espacio, se han ido unificando las demandas formativas, contribuyendo a la promoción de un trabajo conjunto en el ámbito de zona. Durante los últimos 12 años, se ha avanzado progresivamente en la construcción de un Plan de Formación Permanente del profesorado de Polígono Sur que ha contribuido a dar respuesta a los objetivos que se marcaba. Una de las claves de dicho logro ha sido la creación de una metodología de trabajo colaborativa en la que se adapta, de manera continua, la formación para atender las necesidades de los centros educativos. Se han consolidado, gradualmente, un conjunto de acciones formativas:

La formación al profesorado novel, que surgió para apoyar al que llegaba a la zona, se necesita para contextualizar la realidad socioeducativa del barrio. Esta formación tiene un carácter anual y de los logros del diseño de esta formación hay

unanimidad en considerar que da una visión general del barrio, del perfil de las familias y del alumnado con el que se va a trabajar en el aula. Cumple con sus objetivos principales: dar una formación unificada y global, mejorar la integración del profesorado a la zona, la conexión entre los noveles y el acompañamiento durante sus inicios, y abordar temas comunes en convivencia, atención a la diversidad y experiencias de éxito.

El proyecto de innovación e investigación en mentoría novel es un proyecto de acompañamiento a docentes noveles de la zona, a través de la mentoría, con el CEP, la UNED, y profesorado de distintos centros educativos de la zona que se inició en 2017. El acompañamiento de docentes en territorios de difícil desempeño se convierte en una práctica formativa que, por un lado, garantiza al profesorado el entrenamiento de las competencias y conocimientos que necesitan para trabajar con alumnado que presentan desventajas de diverso tipo. Uno de los aspectos significativos destacables es la contribución del proyecto a mejorar la tasa de continuidad y estabilidad del profesorado en la zona, contribuyendo al aumento del éxito escolar entre el alumnado y a la reducción del absentismo y la tasa de abandono. En relación con los logros conseguidos, se destaca la creación de un modelo de acompañamiento al profesorado novel, adaptado a la zona. En este sentido es importante destacar las II Jornadas Internacionales de Formación acompañada del docente participante en contextos escolares vulnerables -que dieron proyección al trabajo que se realiza- y sumó a la red de conocimiento el intercambio de experiencias generado a través dichas jornadas.

Los grupos de trabajo intercentro (posteriormente GTI), dependientes del CEP, se conformaron entre los cursos 2019/2020 y 2020/2021 agrupados por temáticas: convivencia, igualdad, mentoría a profesorado novel e inclusión educativa. Son espacios de autoformación entre iguales que se están consolidando como experiencias de éxito en Polígono Sur. Es un gran logro que docentes de primaria, secundaria y CEPER se unan para articular líneas comunes y generar un plan de trabajo a nivel de centro e intercentro. Algunos de estos grupos tienen conexión con los grupos motores de ETZ, vinculándose a las actuaciones de estos. Existe una metodología de trabajo propia en cada grupo cuyas propuestas parten de la puesta en común de buenas prácticas. Se fomenta el trabajo en red y ha favorecido tener diagnósticos actualizados en materia de convivencia, igualdad e inclusión a nivel de centros y de zona. En general, se puede afirmar que contribuyen a la promoción y el fortalecimiento de la inclusión, la igualdad y la convivencia, impulsando procesos de mejora a nivel de centro y de zona.

De manera específica, el GTI de Convivencia, en estrecha interrelación con el grupo motor de convivencia, ha realizado un diagnóstico en convivencia con la visión de la comunidad educativa (profesorado, alumnado y familias). De manera paralela, se ha ido avanzando en la identificación y concreción de medidas comunes

para la detección, prevención e intervención en convivencia a nivel de centro y de zona y su inclusión en un Marco Común de Convivencia (en proceso de elaboración).

El GTI de Igualdad ha ido mejorando la metodología de trabajo unificando objetivos, actividades y acciones comunes a nivel de aula, centro educativo y zona a partir de la realización de acciones comunitarias; por ejemplo: para la conmemoración por el día 25 de noviembre, Día internacional por la eliminación de la violencia de género, o el 8 de marzo, Día internacional de las mujeres trabajadoras. Se realizó un diagnóstico en coeducación de la zona que ha servido para situar el punto de partida y elaborar una hoja de ruta. Actualmente se está elaborando de manera procesual un Plan de Igualdad de Zona para Polígono Sur.

El GTI de Inclusión inició su proceso de diagnóstico en educación inclusiva a partir del estudio una guía en educación inclusiva y elaboraron e implementaron dos instrumentos: uno de ellos para reflexionar con los claustros docentes qué se entiende por inclusión educativa y otro de profundización en base a las dimensiones de cultural, política y prácticas. El proceso de reflexión e identificación de necesidades de zona se ha guiado hacia la propuesta para que en las próximas Jornadas de Intercambio de Experiencias a nivel de zona -donde participa todo el profesorado de la misma- enfoquen a la evaluación de barreras, soluciones y cómo “dualizar” el aula y los centros educativos.

Se han realizado cinco ediciones bianuales de las Jornadas de Intercambio de Experiencias, impulsadas por el grupo motor de formación; según el curso académico la participación ha oscilado entre 260 y 370 personas. Las últimas jornadas tuvieron una valoración muy positiva por parte del profesorado. A lo largo de cinco ediciones, se han mantenido como objetivos fijos: crear espacios de debate, reflexión e intercambio de experiencias sobre buenas prácticas; dar a conocer actuaciones relevantes llevadas a cabo por los centros educativos de la zona; y establecer y fortalecer redes. Se destaca la participación de los propios profesionales que trabajan en la zona como ponentes y formadores en las mismas. Se han convertido en un espacio de referencia para dar a conocer y visibilizar a los claustros docentes el trabajo diferenciado que se hace en cada centro, las actuaciones y/o experiencias más relevantes que se llevan a cabo. La línea común que ha ido vertebrando la formación a lo largo de las ediciones ha sido siempre la inclusión educativa y, según qué edición, se han abordado temas más específicos como: educación emocional, competencia lingüística, educación ambiental o convivencia. Uno de los logros de estas jornadas ha sido que de manera progresiva han ido contribuyendo a propiciar el trabajo en equipo de los profesionales del barrio. Entre las necesidades de mejora, se identifica que sería interesante que existiera un proceso de trabajo intrazona constante, conociendo las prácticas de éxito de los centros educativos, y que el proceso de intercambio pudiera realizarse mediante reuniones de grupos motores y/o de manera más periódica y organizada en el tiempo.

Finalmente, del Plan de Formación destaca la construcción paulatina de un proceso de trabajo en esta zona, donde la formación se constituye como un elemento transversal del PEZ y en el que se fomenta tanto el fortalecimiento interno de los centros educativos como la potenciación de determinadas áreas y programas de este.

#### 5.4. Las políticas de recursos humanos

Las actuaciones y medidas previstas en este ámbito están dentro del Programa 3. El objetivo general es favorecer la estabilidad de las plantillas en Polígono Sur mediante un sistema de acceso que seleccione a un perfil docente adaptado a las necesidades de los centros y la zona, generando instrumentos para la estabilidad de las plantillas.

Se mantiene la necesidad de enfrentar la problemática que supone para los centros y la zona que acceda profesorado con menos experiencia profesional y conocimiento de la realidad educativa de entornos desfavorecidos. Desde la creación del PEZ se han ido sucediendo diferentes convocatorias públicas para la cobertura de puestos docentes de carácter específico mediante resoluciones de la Delegación Territorial, en las que se establecen unos requisitos de acceso, de perfil profesional y compromisos de los participantes.

Entre las vías para dar una posible solución a la dificultad que supone la falta de experiencia docente en estos centros educativos, se valora la posibilidad de que para el acceso a los puestos específicos se realice una formación previa que contemple las características y aptitudes exigibles al docente que accede al puesto.

También se necesita continuar mejorando el protocolizar los mecanismos de evaluación del desempeño y concesión de continuidad del profesorado para hacer frente a casos en los cuales un docente no muestra las destrezas o las actitudes necesarias para desempeñar su labor en este difícil contexto educativo.

Otros aspectos que se han identificado en los que es necesario introducir mejoras se relacionan con: la bajada de ratio en primaria y secundaria; la dotación de maestros/as de pedagogía terapéutica, audición y lenguaje, profesionales técnicos de integración social (posteriormente PTIS) y orientadores/as en cada centro educativo; establecer ratios máximas para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (posteriormente NEAE); y destinar un presupuesto económico para apoyar y sostener los recursos necesarios.

#### 5.5. La educación permanente

El Programa 4. Potenciación de la educación permanente de personas adultas tiene como objetivo general el potenciar la educación permanente y adaptarla al contexto del Polígono Sur. La formación de personas adultas en la zona tiene su

referente fundamental en El Centro de Educación Permanente (posteriormente CEPER)<sup>8</sup> y se completa con la Educación Secundaria para personas adultas que se imparte en el IES Polígono Sur. Uno de los logros del CEPER ha sido contribuir a la titulación de 802 personas en los últimos 12 años. Dadas las características de la zona y del perfil del alumnado, que ha ido modificándose con los años y actualmente está muy marcado (alumnado muy joven que fracasó en secundaria y opta por esta vía porque no hay un bachillerato o una secundaria en horario de tarde en los centros educativos cercanos), se valora este resultado como un gran logro. Este centro, sigue teniendo un rol fundamental en contribuir a la alfabetización de la población adulta, además de promover a través de planes y programas la formación integral y para la ciudadanía del alumnado. También forman parte de la Red de Empleo de Polígono Sur para mejorar la formación y cualificación de la población adulta desempleada.

## 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El Polígono Sur representa un paradigma de la desigualdad social cuyas consecuencias del modelo de ordenación urbano, herencia de 1963, siguen actualmente vigentes. Las sucesivas crisis socio-económicas y sanitarias han contribuido al agravamiento de las situaciones de vulnerabilidad, de marginación social y a la fermentación de la economía sumergida, influyendo en los futuros proyectos de vida de las familias y del alumnado de la zona, donde las expectativas de la educación como ascensor social son muy bajas. El PEZ es una herramienta que potencialmente contribuye a contextualizar las políticas educativas en materia de inclusión educativa en un territorio complejo y heterogéneo que requiere de medidas integrales urbanísticas para el entorno de los centros educativos y una intervención global que aborde las causas de la exclusión y la marginación social. Esto implica mejorar la salubridad y limpieza del entorno, la adecuación de infraestructuras de los centros en su totalidad mediante un Plan de Mejora y el cumplimiento de la Ley de bioclimatización<sup>9</sup> para generar un entorno seguro y saludable que favorezca los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La escolarización en todas las etapas educativas debe ser una garantía para la cohesión social de la zona y un mecanismo para revertir la segregación escolar y proporcionar una educación de calidad. Este tema requiere un estudio en profundidad desde un enfoque interseccional y transdisciplinar que permita un abordaje metodológico a un problema complejo. Es indispensable la implicación

---

8 Se imparte la preparación de la prueba de acceso a los Ciclos Formativos de Grado Superior, el plan para la obtención de la titulación básica (Tutoría de apoyo al estudio, TAE II de la Enseñanza Secundaria Obligatoria para personas adultas) y el Plan de Formación Básica para personas adultas de nivel II.

9 Se aprobó gracias a la movilización de las familias andaluzas aglutinadas en la plataforma Escuelas de Calor y obliga a la administración a garantizar el confort térmico en las aulas públicas.

de las diferentes administraciones para construir alianzas políticas que intervengan sobre la problemática.

Para avanzar en modelos de escuelas inclusivas sigue existiendo la tendencia a situar las dificultades del alumnado, incluyendo al alumnado gitano, en los factores individuales o familiares. Es necesario cambiar esta percepción y aprender a identificar las barreras que este alumnado se encuentra y obtener claves que posibilitan la transformación de la situación actual. Un elemento fundamental es la valoración de la riqueza de la diversidad cultural, lingüística y social como recursos educativos. Es preciso continuar, a nivel de centros educativos y de zona, transversalizando la mirada coeducativa e intercultural como aspectos decisivos a incluir en el desarrollo de las programaciones educativas, los proyectos de centro y los planes.

Hay que seguir gestionando cauces que faciliten la inclusión de las familias en el ámbito escolar, que sean conocedoras del gran potencial humano que ayuda día a día a que el alumnado se desarrolle a nivel integral. Y la vinculación de las familias con los centros educativos a través de asociaciones resulta esencial para seguir avanzando.

En materia de absentismo, se requiere la creación de un “Plan Estratégico contra el Absentismo” que continúe abordando, en colaboración de todas las administraciones y organismos implicados, dicha problemática. En esa misma línea, sería importante la consolidación del POAT a nivel de zona desarrollado entre los Departamentos de Orientación de los IES y los CEIP adscritos, así como avanzar en las actuaciones del programa de tránsito.

En formación, se ha consolidado la promoción de las actividades formativas del Plan de Formación de Zona. La metodología creada ha promovido que se transitara de formas de actuar más independientes, sin aprovechar los recursos de la zona, a una forma de trabajo más colaborativa que mejora la formación de manera global, genera procesos de intercambio de experiencias y contribuye a la creación de procesos comunes de los centros educativos como espacios para la inclusión, la convivencia positiva y la coeducación. En este sentido, el PEZ se erige como una herramienta que construye puntos de apoyo en la zona que revierten en el fortalecimiento interno de los centros educativos.

Los planes de formación de centro progresivamente han conseguido adaptarse a las necesidades del contexto de la práctica docente, contribuyendo a promover mejoras tanto organizativas como de actualización metodológica. Sería interesante que existiera una metodología de trabajo intrazona que consolide el conocer las prácticas de éxito de los centros educativos.

En relación a la educación permanente, la promoción de la misma en la zona requiere del reconocimiento del CEPER como centro de compensatoria, dado que comparte el mismo entorno y perfil de población que el resto de centros educativos de la zona, pero carece de los recursos que los demás reciben por tener esta



consideración. El aumento de los índices de desempleo provoca, por el contrario, una mayor participación en los diferentes planes de formación. Es necesario mejorar la conexión con el ámbito laboral a través de la participación del alumnado en itinerarios de inserción sociolaboral.

Sobre la política de recursos humanos, la rotación de personal docente dificulta la vinculación con el alumnado, las familias, el entorno y con la visión de trabajo conjunto a medio y largo plazo. Es necesario introducir mejoras en el acceso a los puestos específicos: un paso fundamental sería la oficialización del Programa de Acompañamiento y Mentorización del profesorado novel.

Se considera que son insuficientes los recursos especializados disponibles para la atención al alumnado con dificultades: PT y AL, APO, ATAL, Trabajador/a o Educador/a Social y profesorado de apoyo. Es muy destacable la importancia del trabajo de las especialistas de AL, por el alto volumen de alumnado que presenta carencias y necesidades comunicativo-lingüísticas, tanto para el desarrollo de programas de intervención como de prevención. También es importante dotar a las plantillas de los centros de la figura de educadores/as sociales y/o docentes de secundaria de la especialidad de Servicios a la Comunidad (tal y como se lleva a cabo desde Comunidades Autónomas como Madrid o Extremadura) para mejorar el trabajo en intervención familiar, prevención del absentismo o mejora de la convivencia.

El PEZ es una herramienta fundamental para el desarrollo comunitario e inclusivo que toda zona debería tener. Ha propiciado un modelo de organización que ha desarrollado una metodología de trabajo propia entre los centros educativos, avanzando, progresivamente, en la construcción de una mirada y un hacer común a nivel de zona. A día de hoy, los procedimientos y procesos generados han contribuido al aumento progresivo de la capacidad de crecimiento y fortalecimiento interno y externo de los centros educativos [y] de la zona. En este sentido, la conformación y desarrollo del trabajo de los grupos motores y ETZ han tenido un papel fundamental e imprescindible para ello.

En sus doce años de vigencia se ha encontrado, y encuentra, con dificultades y limitaciones para responder a tal fin. Ha sido difícil implementar de manera integral y al unísono todos los programas, objetivos, actuaciones y medidas debido a la magnitud de los mismos. Además, hubiera requerido una organización, temporalización y orientación de los recursos enfocados a la planificación y evaluación de dichos programas, actuaciones y medidas. El PEZ no se utilizó como guía de trabajo dentro de un proceso de planificación estratégica y operativa mantenida de manera estable y sistemática a lo largo del tiempo.

Previo a la planificación operativa uno de los aspectos que mejorar, y en vinculación a la misma y al modelo de gestión, sería el constituir y/o definir un grupo de análisis de las estrategias y actuaciones llevadas a cabo manteniendo una visión

integral y comunitaria del trabajo que se realiza para apoyar y favorecer las estrategias comunes, las alianzas intra e intersectoriales y acompañar a la materialización real de las mismas.

Sería necesario contemplar espacios de trabajo que impliquen a los claustros docentes y donde se dé traslado a las estrategias, actuaciones y acuerdos de zona para su implementación, seguimiento y evaluación. Esto requeriría, por ejemplo, establecer dentro de los horarios de los equipos directivos y docentes tiempo específico para la coordinación a nivel intra e intercentro, ya que uno de los equilibrios que hay que seguir ejerciendo es el de conectar los cauces de la coordinación a nivel intercentros con el fin de consensuar pautas que reviertan en una educación inclusiva, de calidad, que oriente las prácticas, culturas y políticas educativas.

Un aspecto esencial. Sería necesario evaluar en profundidad el modelo de gestión en el impulso de las líneas estratégicas, actuaciones, medidas y el seguimiento de los acuerdos de la Comisión Mixta, máximo órgano decisorio del PEZ.

De entre los logros, cabe resaltar el impulso de líneas estratégicas comunes a nivel de zona, cuyas actuaciones dotan de sentido al trabajo comunitario a nivel local y contribuyen a realizar avances, por ejemplo, en materia de mejora de la convivencia o prevención del absentismo, donde de manera individual y aislada desde cada centro educativo no se podría incidir. Estos avances transcurren necesariamente por el desarrollo de una estrategia a nivel de zona construida colaborativamente entre diferentes agentes de la comunidad educativa.

Para avanzar hacia un plan educativo de zona que contribuya a la equidad e inclusión educativa y social se proponen (a raíz del análisis propio de los resultados de la evaluación) los diez puntos que, al menos, deberían configurar un programa de política educativa inclusivo:

Lograr el apoyo efectivo de las políticas públicas mediante la asignación de un presupuesto estable y blindado que proporcione los recursos materiales, humanos y en infraestructuras necesarios para una atención a la diversidad con calidad. La administración educativa debe disponer de los recursos públicos necesarios para que la inclusión sea efectiva como derecho que tienen el alumnado y las familias a un acceso equitativo a la educación, de acuerdo con los principios que establece la LOMLOE. Además de aumentar la inversión de contratación de personal especializado, debería realizar anualmente una rendición de cuentas.

Establecer estrategias para promover de manera segura la heterogeneidad del alumnado en el aula y en el centro educativo. Mediante fórmulas que favorezcan una escolarización que no fomente la heterogeneidad social y académica como parte consustancial de una sociedad democrática.

Garantizar no solo el acceso a la educación, sino también la permanencia en el mismo. Situando al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje; y al docente, en el diálogo intercultural, el aprendizaje mutuo y

preparado para el diseño de estrategias pedagógicas adecuadas a los contextos y singularidades del alumnado.

Realizar una evaluación continua de las acciones conducentes a la inclusión educativa. Identificando problemas y dificultades a nivel de aula, centros educativos y servicios para hacer las mejoras necesarias en las programaciones educativas, en los proyectos de centro y en los diferentes programas y servicios educativos.

Implementar planes de formación inicial y continua sobre inclusión educativa contextualizados en la realidad socioeducativa del entorno de los centros, incluyendo a la comunidad educativa. Generando espacios de reflexión y análisis de las propias prácticas, como eje propuestas de formación específica para la acción y mejora en inclusión educativa.

Mejorar el sistema de acceso docente a los puestos específicos. Captando a un profesorado dispuesto a trabajar en equipo, de manera cooperativa e implicado con el proyecto educativo del centro y de zona, y oficializando el programa de formación inicial y acompañamiento a profesorado novel.

Propiciar la participación, el compromiso y reconocimiento de toda la comunidad educativa en el proyecto de centro y de zona para avanzar en inclusión educativa. La inclusión se comprende como una mayor participación activa de toda la comunidad educativa en el proyecto de escuela-comunidad para transformar y movilizar el entorno socioeducativo, estableciendo unos valores inclusivos, desarrollando un centro educativo para todos y todas, organizando el apoyo a la diversidad y creando un currículum para todo el alumnado, conectado con su entorno inmediato. Establecer una coordinación efectiva entre entidades, centros educativos e instituciones municipales presentes en la zona educativa. Es fundamental generar relaciones de coordinación, colaboración y alianzas con las organizaciones sociales e instituciones públicas para optimizar los recursos y coordinar estrategias y actuaciones comunes.

1. Crear un Plan Educativo Inclusivo sectorizado por zonas educativas. Estos deberían tener un carácter flexible y adaptados a las necesidades de los contextos, dentro de los diferentes municipios, y que sea compartido por diferentes administraciones públicas e instituciones.
2. Crear un Plan Social de Inclusión para configurar sistemas sociales y educativos incluyentes para toda la ciudadanía, sin distinción por etnia, sexo, capacidad, orientación sexual o situación administrativa.

En consonancia con planes educativos, planes de inclusión social (promovidos por instituciones públicas, universidades, sindicatos, oenegés, asociaciones) junto al papel activo de la comunidad educativa en el diseño, puesta en práctica y evaluación de las actuaciones de dichos planes. El fin último sería el logro de la equidad social y educativa.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- Acuerdo de 30 de diciembre de 2011 por el que se aprueba el Plan Educativo de Zona para el Polígono Sur de Sevilla. *BOJA*, n. 9 (2012). Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2012/9/d1.pdf>
- Aramendi Jáuregui, P. M.; Rekalde-Rodríguez, I. y Cruz Iglesias, E. (2022). Las ciudades educadoras ante la segregación escolar: caminando hacia el desarrollo sostenible. *Teoría de la Educación: revista interuniversitaria*, 34(2), pp. 209–235. DOI: <https://doi.org/10.14201/teri.27384>
- Ayuntamiento de Sevilla (2019). Plan Local de Intervención en Zonas Desfavorecidas de Sevilla, 2018-2022. En: *Memorias absentismo 2020-2021 y 2021-2022*. Sevilla: Ayuntamiento de Sevilla.
- Ayuntamiento de Sevilla. Servicio de Estadística (s/f). *Explotación estadística de los datos del Padrón Municipal de Habitantes del Ayuntamiento de Sevilla* (Servicio de Estadística a fecha de 01/01/2023). Disponible en: <https://www.sevilla.org/servicios/servicio-de-estadistica/>
- Booth, T. and Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. 3ª ed. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía (2005). Acuerdo de 20 de diciembre de 2005 por el que se aprueba el Plan Integral para Polígono Sur. Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/202003/Plan%20Integral%20Pol%C3%ADgono%20Sur.pdf>
- Decreto 182/2014, de 23 de diciembre, por el que se modifica el Decreto 297/2003, de 21 de octubre, por el que se crea el Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla. *BOJA*, n. 254 (2014). Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2014/254/1ç>
- Decreto 194/2013, de 15 de octubre, por el que se dispone el nombramiento de doña María del Mar González Rodríguez como Comisionada para el Polígono Sur de Sevilla. *BOJA*, n. 204 (2013). Disponible en <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2013/204/4>
- Decreto 303/2003, de 21 de octubre, por el que se dispone el nombramiento de don Jesús Maeztu Gregorio de Tejada como Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla. *BOJA*, n. 205 (2003). Disponible en: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2003/205/1>
- Decreto 541/2019, de 29 de agosto, por el que se dispone el nombramiento de don Jaime Bretón Besnier como Comisionado para el Polígono Sur de Sevilla. *BOJA*, n. 169 (2019). Disponible en: [https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2019/169/BOJA19-169-00001-12839-01\\_00161103.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/eboja/2019/169/BOJA19-169-00001-12839-01_00161103.pdf)
- Díaz Parra, I. (2010). *Sevilla, cuestión de clase: una geografía social de la ciudad*. Sevilla: Atrapasueños.

- Díaz, Kiko y Torres-Gutiérrez, Francisco José. (2023). Desigualdades sociales urbanas en Sevilla. En: *V Informe del Observatorio de Desigualdad de Andalucía*. Sevilla: Observatorio de Desigualdad de Andalucía, cap. 3.12. Disponible en: <https://observatoriodesigualdadandalucia.org/>
- Echeita Sarrionandía, G., y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente = Inclusive education as a right: Framework and guidelines for action for the development of a pending revolution. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, n. 12, pp. 26-46. Recuperado a partir de <https://tejuelo.unex.es/tejuelo/article/view/2497>
- Escudero Muñoz, J. M. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, n. 10, pp. 8-31.
- Ferrer, A. Martín, E., Costa, M. y Álvaro, M. (2020). La equidad educativa: una necesidad urgente en busca de consensos. *Cuadernos de Pedagogía*, Sección Opinión / Tribuna, 19 de noviembre de 2020.
- Instituto de Estudios Sociales Avanzados (2006). *Plan de Inclusión Social de la ciudad de Sevilla (2006-2010)*. Documento inédito.
- Ley 1/2020, de 13 de julio, para la mejora de las condiciones térmicas y ambientales de los centros educativos andaluces mediante técnicas bioclimáticas y uso de energías renovables. BOE, n. 213 (2020). Disponible en: <https://www.boe.es/boe/dias/2020/08/07/pdfs/BOE-A-2020-9344.pdf>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, n. 340 (2020). Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Llácer Moreno-Aurioles, R. (2015). *Análisis social y urbanístico de un territorio excluido: Polígono Sur*. [S.l.]: Comité René Cassin.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2019). Perfiles de segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas. *Relieve*, n. 25 (1), pp. 1-20.
- Orden de 31 de julio de 2014 por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. BOJA, n. 170 (2014). Disponible en: [https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-03/BOJA14-170-00026-14522-01\\_00053945.pdf](https://www.juntadeandalucia.es/sites/default/files/2020-03/BOJA14-170-00026-14522-01_00053945.pdf)
- Pérez Yruela, M.; Trujillo Carmona, M. y Sáez Méndez, H. (2002). *Pobreza y exclusión social en Andalucía*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales Avanzados.
- Rey Martínez, F. (27 de octubre de 2021) La segregación escolar en España. “¿por fin se va a hacer algo?” [Discurso principal en mesa de debate]. Jornadas de Buenas Prácticas en Polígono Sur: Por una escuela inclusiva. Sevilla, Centro de Formación del Profesorado de Sevilla.

- Sainz-Gutiérrez, V. (2022). *El urbanismo de la Transición en Sevilla: otro modo de entender la intervención en la ciudad. Ciudad y Territorio: estudios territoriales*, v. 54 n. 214, pp. 837–856. DOI: <https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.214.3>
- Torres Gutiérrez, F.J. (2021) Polígono Sur en Sevilla. Historia de una marginación urbana y social. *Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, n. 25 (2), pp. 105-129 DOI: <https://doi.org/10.37230/CyTET.2022.214.3>
- Troya, R. M. (7 de febrero de 2020). El relator de la ONU critica el sistema de protección social en España: “Está roto”. *El País*. Disponible en: [https://elpais.com/sociedad/2020/02/07/actualidad/1581076697\\_951659.html](https://elpais.com/sociedad/2020/02/07/actualidad/1581076697_951659.html)
- UNESCO (2008). La educación inclusiva: el camino hacia el futuro [Centro Internacional de Conferencias Ginebra]. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162787_spa)