Pedagogías participativas y alternativas democráticas de base comunitaria. Experiencias en barrios vulnerables de Andalucía

Primera autora: M.ª Ángeles Espadas Alcázar, profesora Titular Universidad de Jaén

Segunda autora: Teresa Amezcua Aguilar, profesora Titular Universidad de Jaén

Resumen

Este artículo relata dos experiencias de participación comunitaria en barrios desfavorecidos centradas en dos dimensiones de la inclusión vinculadas a la participación: los modos de construcción del conocimiento y la incidencia política. La fusión de saberes de distinta naturaleza proporciona un conocimiento inclusivo necesario para crear nuevos marcos conceptuales para el análisis, la planificación participativa y la acción social transformadora. Asimismo, mediante pedagogías y metodologías participativas, críticas y dialógicas se pueden crear espacios comunitarios emancipadores y de aprendizaje transformador que impulsen la acción colectiva y proporcionen a la población posibilidades concretas para participar en las decisiones políticas que les afectan.

Palabras clave: participación comunitaria; inclusión política; metodologías participativas; photovoice.

1. Introducción

El presente trabajo analiza dos experiencias participativas desarrolladas en contextos comunitarios en las que las autoras han participado activamente. Ambas iniciativas comparten contextos territoriales, sociales y políticos similares: se llevaron a cabo en barrios vulnerables, en los que se producen procesos de exclusión múltiple, tanto en el acceso a recursos materiales como en la posibilidad de intervenir en los procesos de toma de decisiones públicas. En estos territorios, la acción política de sus habitantes se ve restringida por estructuras jerárquicas que limitan la participación en el diseño, la toma de decisiones y la construcción del conocimiento que orienta las políticas públicas. En esta dirección, las dos experiencias tuvieron un propósito común: fomentar la participación y la oportunidad de acción política como mecanismo de inclusión social. Desde este

enfoque se exploraron alternativas políticas de base sustentadas en la horizontalidad, los saberes experienciales y la co-creación de conocimiento entre distintos agentes sociales y las comunidades locales.

En este sentido, los proyectos presentados son prácticas de innovación social que buscan, mediante procesos de impulso de la participación activa de la ciudadanía, devolver a esta su capacidad de agencia y deliberación, transformando las relaciones tradicionales entre conocimiento, poder y acción de las comunidades.

La primera experiencia, ***Photovoice-Jaén*****,** surge de una propuesta de pedagogía emancipadora y articulación de saberes entre universidad y comunidad. En este proyecto se promovió un proceso participativo en el que las personas participantes, vecinos y vecinas de barrios vulnerables, identificasen, analizasen y transmitieran la realidad de sus propias comunidades para generar, mediante metodologías visuales y narrativas, un conocimiento situado y colectivo que contribuyese a la transformación social.

La segunda experiencia, las ***Escuelas Vecinales***, es una iniciativa autoorganizada e impulsada desde la base comunitaria, generada como alternativa de participación política no institucional. La iniciativa se basa en la articulación del aprendizaje mutuo, la deliberación vecinal y la acción colectiva como mecanismos de construcción ciudadana. La horizontalidad de las dinámicas de fusión de saberes y su anclaje en la vida cotidiana hacen de estas Escuelas Vecinales un espacio de emancipación y de coproducción de saberes prácticos con intencionalidad de incidencia política.

Siendo experiencias sustancialmente diferentes en cuanto al origen de su impulso, grado de institucionalización y proceso metodológico, ambas comparten como pilares los principios de la investigación participativa y de las pedagogías emancipadoras entendiendo la educación como práctica de libertad (Freire, 1970). Desde esa perspectiva, el aprendizaje no se concibe como transmisión de contenidos, sino como proceso de toma de conciencia (conscientização) y de acción transformadora. En este sentido ambas experiencias logran proponer mecanismos innovadores de implicación socio-política en la toma de decisiones y en el diseño de políticas públicas. Con ello, se evidencia su potencial para democratizar tanto el conocimiento como la acción política, así como para superar los límites tradicionalmente establecidos entre quienes investigan y quienes son investigados, y entre quienes deciden y quienes viven las consecuencias de esas decisiones.

A partir de ahí, el artículo propone una lectura de ambas experiencias desde el pensamiento freireano, entendiendo que, en definitiva, toda pedagogía que sea genuina es, por encima de todo, un acto político. En estos tiempos tan marcados por la mercantilización del conocimiento y la fractura social, desde la perspectiva de las autoras, insistir en la educación como lugar de encuentro, diálogo y esperanza se convierte en una potente forma de resistencia ética.

2. Aprender desde la comunidad: fusión de saberes, desarrollo de capacidades y conciencia crítica en el Proyecto Photovoice-Jaén[1]

El proyecto Photovoice-Jaén, desarrollado entre 2019 y 2022, tiene su origen en la relación de estrecha colaboración y aprendizaje mutuo entre profesorado de la Universidad de Jaén, la Asociación Andaluza de Barrios Ignorados-AABI y la comunidad educativa del Colegio Público Ruiz Jiménez.

A través de una experiencia de innovación docente, estudiantes y profesorado del Grado en Trabajo Social y residentes de los barrios Polígono del Valle y La Magdalena–Antonio Díaz y San Vicente de Paúl, catalogados como zonas vulnerables (Junta de Andalucía, 2018) colaboraron durante dos cursos en este proyecto. La metodología del Photovoice, basada en la narración visual y la reflexión colectiva, permitió a estudiantes, vecinos y vecinas dialogar sobre su entorno, construir conocimiento situado y proponer alternativas de cambio social (Espadas y Amezcua, 2024; Amezcua y Espadas, 2022).

A continuación, se analiza cómo esta experiencia contribuyó al desarrollo de capacidades humanas y profesionales desde la perspectiva de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970, 1997), entendiendo la educación como práctica de libertad y como acto político orientado a la emancipación. Asimismo, el Photovoice se muestra no solo como técnica de investigación o de intervención social, sino como espacio de diálogo y conciencia crítica, funcionando como herramienta freireana de concientización y diálogo horizontal y favoreciendo la construcción colectiva de saberes y de fórmulas innovadoras de participación social.

2.1 Educar desde la pedagogía crítica

La pedagogía crítica de Paulo Freire (1970; 1997) concibe la educación como una práctica de libertad y como un proceso de toma de conciencia sobre la realidad social. Freire denuncia la educación bancaria como forma de opresión jerárquica en

la que “el saber, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a aquellos que juzgan ignorantes” (Freire, 1970: 73). En su lugar, Freire propone una educación dialógica y problematizadora, en la que educadores y educandos aprenden juntos mediante el diálogo y la acción. En este sentido, Freire propone “leer el mundo” para poder reescribirlo, entendiendo el proceso de adquisición de conciencia crítica o “concientización” como núcleo del aprendizaje transformador.

Por otra parte, la pedagogía freireana sostiene que el objetivo de la educación debe ser la dignidad humana, por tanto, aprender implica ampliar las libertades reales de pensamiento, expresión y acción y, además, poder hacerlo en comunidad. Por su parte, desde la noción del *ser* sentipensante propuesta por **Fals Borda (1985, 2008),** el conocimiento solo adquiere sentido cuando une razón y emoción, cuerpo y mente, en un compromiso ético con la transformación social. Este enfoque rechaza la fragmentación entre el pensar y el sentir, argumentando que comprender el mundo implica, ineludiblemente, también vivirlo, sentirlo para poder transformarlo colectivamente.

El hombre sentipensante que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad… (Borda, 2008: 9-10)

En coherencia con esta mirada, **Villasante (2017)** plantea que la *acción sentipensante* se construye a través del diálogo y la cooperación entre las diferencias y la diversidad, generando procesos de cambio mediante la escucha mutua y la construcción colectiva de estrategias viables y el establecimiento de alianzas prácticas, superando así los constreñimientos de ideologías cerradas.

Para alcanzar esta, proponen metodologías participativas que favorezcan el diálogo horizontal y la coconstrucción de conocimiento. En este sentido, el **Photovoice** (Wang y Burris, 1997) es una metodología especialmente adecuada para desarrollar de forma práctica procesos orientados desde la **pedagogía freireana (Freire, 1970) y la Investigación-Acción Participativa (IAP) (Fals Borda, 1985; Villasante, et al., 2000; 2017),** ya que integra la emoción, la reflexión crítica y la acción transformadora.

Al permitir que las personas expresen su experiencia mediante la fotografía, este método facilita un proceso en el que sentir, pensar y actuar se articulan, facilitando

la conformación de seres *sentipensantes*. Las imágenes capturan vivencias y emociones; el análisis y el debate colectivo promueven la reflexión crítica sobre las condiciones de vida, y, finalmente, la difusión de los resultados y su traslado a los decisores políticos facilita el impulso de acciones concretas de transformación. De este modo, el Photovoice proporciona una práctica pedagógica participativa, crítica y emancipadora, donde el conocimiento se construye con las comunidades y no sobre ellas.

En esta línea, en la experiencia de Photovoice Jaén, el diálogo no se entiende solo como metodología, sino como ética relacional comprometida con la transformación social. Esta premisa cobra especial relevancia en la formación en Trabajo Social, donde la intervención profesional exige comprender la complejidad de las relaciones humanas desde una actitud reflexiva, empática, horizontal, comprometida con el cambio y la transformación social “con” y “desde” las personas.

2.2 La experiencia del proyecto Photovoice-Jaén: metodología participativa y aprendizajes comunitarios

El proyecto *Photovoice-Jaén* fue concebido como una experiencia de innovación pedagógica y de investigación-acción participativa (IAP) en la que estudiantes y profesoras de Trabajo Social se implicaron activamente en procesos de producción colectiva de conocimiento junto a comunidades locales. Su diseño, intencionalmente dialógico, encuentra su fundamento en la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), entendiendo la educación como práctica de libertad y la investigación como acto de conciencia.

El diseño metodológico del proyecto se basó en articular los principios de diálogo, problematización y praxis mediante el método *Photovoice* de Wang y Burris (1997). Como se ha señalado más arriba, el *Photovoice* permite a las personas diagnosticar y transformar su comunidad a través de la fotografía. En primer lugar, los participantes identifican y registran sus fortalezas y preocupaciones en las fotografías; posteriormente se promueve el diálogo crítico y el conocimiento sobre los temas comunitarios a través de debates grupales sobre las fotografías, para finalmente pasar a una fase de elaboración de propuestas para trasladar a los decisores políticos (Wang, 1999: 185).

2.3 Aprender a mirar críticamente: del objeto al sujeto del conocimiento

En el proyecto *Photovoice Jaén*, uno de los aprendizajes fundamentales fue el tránsito de una mirada "observadora" a una mirada "crítica y comprometida". Siguiendo la pedagogía freireana, las fotografías se convirtieron en un medio para "leer el mundo antes que la palabra" (Freire, 1970: 71), para identificar las estructuras de exclusión que se ocultan en la cotidianidad. En ambos barrios, las imágenes, discutidas colectivamente, permitieron a las estudiantes y a los vecinos y vecinas desentrañar los significados sociales de su entorno, transformando el acto de fotografiar en un acto político de interpretación y resistencia y reivindicación.

En el Polígono del Valle, donde la estigmatización externa había deteriorado el sentido de identidad comunitaria, el Photovoice operó como proceso de reapropiación simbólica. Las fotografías de la vida cotidiana (niños jugando, redes vecinales, espacios comunes y de cuidados) funcionaron como contra-narrativas frente al imaginario de marginalidad. Esto implicó comprender cómo los discursos institucionales producen exclusión y cómo la representación visual puede ser herramienta de emancipación. Así, se produjo un proceso de desmitificación que permitió despertar la imaginación ética y usar la crítica para hacer visible el poder, creando así condiciones para una democracia sustantiva (Giroux, 2014).

En el barrio de La Magdalena–Antonio Díaz y San Vicente de Paúl, el aprendizaje giró en torno a la memoria, la convivencia y el derecho al lugar. Las narrativas visuales elaboradas junto a las vecinas pusieron de relieve la tensión entre el deterioro urbano y el orgullo patrimonial. Aquí, el diálogo intergeneracional permitió experimentar lo que Freire denomina cultura del encuentro: un reconocimiento mutuo que humaniza y fortalece la conciencia de pertenencia. Las estudiantes aprendieron que escuchar es también un acto de conocimiento; que "nadie educa a nadie, nadie se educa solo: los hombres se educan en comunión" (Freire, 1970: 79).

2.4 El diálogo como pedagogía y como ética

El proceso metodológico del Photovoice-Jaén materializó la noción de "diálogo problematizador", entendida como comunicación horizontal donde todas las voces tienen valor epistémico. En los talleres participativos, las estudiantes no eran transmisoras de saberes, sino facilitadoras de conversaciones que utilizaron preguntas disparadoras como instrumentos de reflexión crítica colectiva. En línea con Giroux la pedagogía crítica utilizada en esta experiencia es "un proyecto político y moral, no puramente académico, que se define por las maneras en que

produce significado y ofrece la posibilidad de empoderar a los estudiantes para que sean agentes críticos.» (Giroux, 2011:13).

En este sentido, el diálogo actuó simultáneamente como método y contenido del aprendizaje. En tanto método, permitió generar conocimiento coconstruido; en tanto contenido, enseñó que la relación entre sujetos y saberes debe basarse en el respeto mutuo, la horizontalidad y la reciprocidad. A través de la práctica dialógica, las estudiantes internalizaron la ética del “encuentro con el otro” y descubrieron que la transformación social comienza en el reconocimiento mutuo.

Este ejercicio de horizontalidad tuvo un profundo impacto en la construcción de la identidad profesional del alumnado. Al verse implicadas en procesos de deliberación con las comunidades, comprendieron que el trabajo social no consiste en “ayudar” sino en acompañar procesos de emancipación. La práctica participativa las llevó a cuestionar el asistencialismo y a adoptar una visión pedagógica del trabajo social, coherente con el principio freireano de que toda acción transformadora debe ir precedida de reflexión crítica.

2.5 Praxis y conciencia crítica: aprender haciendo y reflexionando

El Photovoice proporcionó un espacio idóneo para desarrollar lo que Freire denomina praxis liberadora, la unidad dialéctica entre acción y reflexión. Cada fase del proyecto, desde la planificación hasta la devolución de resultados, implicó momentos de reflexión ética, emocional y política.

Esta autorreflexión constante derivó en una toma de conciencia que trasciende la comprensión intelectual y se transforma en compromiso ético. Las estudiantes se reconocieron como parte de las estructuras que generan desigualdad y asumieron la responsabilidad de actuar de modo transformador. Esta conciencia crítica se tradujo en comportamientos concretos: mayor sensibilidad hacia la voz de los otros, capacidad para mediar conflictos, disposición al trabajo colectivo y confianza en la posibilidad del cambio.

En los encuentros de cierre y en la exposición pública, esta praxis adquirió una dimensión política. Las personas participantes tomaron la palabra en el espacio público, visibilizando sus análisis y propuestas. Este acto encarna lo que Freire describe como el paso del silencio a la palabra, del miedo a la acción: un momento de libertad donde la voz se convierte en acto de poder.

2.6 La narrativa visual como herramienta de emancipación y de incidencia política

Distintos estudios evidencian que las metodologías visuales (Banks, 2018; Wang y Burris, 1997) y las técnicas narrativas (Bruner, 1997; Clandinin y Connelly, 2000; Riessman, 2008) facilitan que las personas narren su experiencia, reflexionen sobre ella y generen conocimiento colectivo. El Photovoice ejemplifica esta unión entre narrativa, participación y aprendizaje emancipador dado que narrar, ya sea con palabras o con imágenes, se convierte en una forma de pensar críticamente para transformar el entorno en línea con la praxis freireana.

Desde una perspectiva, la narrativa visual empleada en el Photovoice-Jaén puede entenderse como una forma contemporánea de diálogo generador. Las imágenes producidas por las comunidades sirvieron como “temas generadores” que estimularon la reflexión crítica sobre las condiciones de vida, las aspiraciones y las posibilidades de transformación. A través de las fotografías, las participantes identificaron los “inéditos viables”, aquello que aún no existe, pero que puede llegar a ser mediante la acción colectiva (Freire, 1997).

El análisis de las imágenes ayudó a vincular la dimensión estética con la ética y la política. Se interiorizó que la narración no solo comunica, sino que crea mundos posibles. Cada relato visual de los vecinos y vecinas y la posterior formulación de propuestas, fueron una afirmación de existencia, un gesto de resistencia ante la invisibilidad. De este modo, la narrativa se consolidó como una pedagogía del reconocimiento, un modo de aprender a ver y ser vistos de manera digna.

2.7 Aprendizaje emancipador y reconstrucción de la relación educativa

Finalmente, la experiencia Photovoice-Jaén generó una reconfiguración del vínculo educativo. El aula se desplazó al territorio y la docencia se transformó en acompañamiento. El profesorado adoptó un rol de guía reflexivo, facilitando el diálogo entre teoría y práctica, entre conocimiento y experiencia, desplazando la autoridad académica hacia una posición dialógica y reconfigurando las dinámicas de poder dentro del proceso.

Así, el aprendizaje no se limitó a la adquisición de herramientas metodológicas, sino que se constituyó en una experiencia de autotransformación ética y política. Las estudiantes no solo aprendieron sobre trabajo comunitario, sino que aprendieron a aprender desde la comunidad, reconociendo que el conocimiento se construye

colectivamente, en la acción, en el diálogo y en la reflexión compartida.

En síntesis, el Photovoice-Jaén permitió vivir el proceso educativo como acto de libertad. En la interacción entre estudiantes y comunidades, el diálogo se convirtió en el medio de la emancipación, la reflexión en fuente de conciencia, y la imagen en metáfora de la posibilidad: la posibilidad de transformar la mirada, el conocimiento y, en última instancia, la realidad social misma.

2.8 Desarrollar capacidades y conciencia crítica desde la comunidad

La lectura comparada de los resultados del Photovoice-Jaén en los dos barrios permite identificar cómo las metodologías participativas, inspiradas en Freire, se convierten en escenarios privilegiados de desarrollo de capacidades humanas y de participación social.

En primer lugar, los barrios actuaron como aulas de aprendizaje ético y político. El Polígono del Valle mostró la fuerza de la comunidad organizada y la capacidad de resistir narrativas de exclusión, mientras que La Magdalena–Antonio Díaz y San Vicente de Paúl reveló el valor de la memoria y la convivencia intercultural como recursos de resiliencia urbana. En ambos casos, se desarrolló una comprensión profunda de los vínculos entre desigualdad estructural y participación ciudadana.

En segundo lugar, dado que narrar es una forma de pensar (Bruner, 1997), con la metodología del Photovoice las fotografías se convirtieron en vehículos de pensamiento crítico y de construcción de identidad, funcionando no solo como herramientas artísticas, sino también políticas, que ayudaron a identificar tanto los problemas como las posibilidades de transformación.

Respecto de la incidencia política directa, se consiguieron logros significativos. Por un lado, a través de la formulación de propuestas de actuación y el posterior debate con las decisoras políticas, el vecindario desarrolló un rol de interlocutor social activo y se exploraron iniciativas innovadoras de participación ciudadana. Por otro, se consiguió provocar y acelerar algunas actuaciones municipales concretas de mejora de las condiciones de los barrios.

Finalmente, la práctica participativa promovió una alianza entre universidad y comunidad basada en el respeto, la escucha y la reciprocidad. Este vínculo permite una educación que amplía las libertades reales de todos los implicados, estudiantes, profesorado y ciudadanía para deliberar y actuar sobre su realidad.

En síntesis, Photovoice-Jaén permitió a sus participantes, aprender a leer el mundo con otros ojos, y en ese proceso, ampliaron su capacidad de actuar con empatía, compromiso y esperanza. Así, el proyecto confirma que el verdadero aprendizaje —el que transforma— ocurre cuando la educación se vive, en palabras de Freire, como acto de conocimiento, de creación y de libertad.

3. Formación y auto-organización comunitaria para la implicación en la acción política: las Escuelas Vecinales de la Asociación Andaluza de Barrios Ignorados

Las Escuelas Vecinales son una iniciativa de auto-organización y formación de base comunitaria, impulsadas por la Asociación Andaluza de Barrios Ignorados-AABI (en adelante, AABI) que se fueron configurando a partir del año 2021 en cuatro capitales de Andalucía, concretamente en los barrios del Polígono Sur de Sevilla, Palmeras, Moreras y Guadalquivir en Córdoba, Polígono del Valle en Jaén y Zona Norte-Cartuja-Almanjayar en Granada. Todos estos barrios están incluidos como zonas desfavorecidas en la Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inserción Social (ERACIS)

Para entender la naturaleza de esta iniciativa es importante señalar algunas características de la asociación que la promueve.

AABI no es una entidad que trabaja de modo profesional o con programas de voluntariado gestionando proyectos para una o varias áreas determinadas de las zonas desfavorecidas de Andalucía. AABI está constituida por las propias personas que viven en los barrios vulnerables o que tienen una vinculación muy estrecha y continuada con los territorios en los que la asociación tiene presencia. No tiene un carácter asistencial ni “gestionista” sino asociativo y está orientada a la reflexión, análisis, concienciación, participación y reivindicación ciudadana. Es, además, una asociación autogobernada e independiente económicamente de cualquier administración o entidad pública o privada. Es desde estos planteamientos de autonomía crítica desde donde esta organización desarrolla su actividad y toma sus decisiones.

A continuación, se presenta esta experiencia, destacando su potencialidad para crear espacios de aprendizaje, reflexión y diálogo crítico en los que afloran saberes procedentes de las voces y de las experiencias de quienes viven en zonas desfavorecidas, en la línea de la incorporación de “agentes ausentes” (Santos,

2018) y el redescubrimiento del saber popular (Fals Borda, 1993). Este tipo de conocimiento inclusivo, más justo y ético (Fricker, 2013) propicia marcos conceptuales muy valiosos para el análisis y para la acción social en contextos de pobreza y vulnerabilidad.

3.1 De la retórica institucional a la participación efectiva

A pesar de la centralidad del enfoque participativo en el discurso institucional sobre la pobreza y la inclusión, la realidad es que, tras décadas de funcionamiento de las políticas públicas en ese ámbito, los déficits de participación y la desmovilización se agudizan de modo particular en los barrios desfavorecidos (Rebollo y Pindado, 2022). Los programas que se desarrollan en estas zonas no cuentan, ni en su diseño ni en su desarrollo -salvo de forma meramente testimonial o excepcional- con la participación genuina de los protagonistas que los habitan (APDHA, 2024). Esto, en parte, explica el desinterés posterior y la falta de adherencia social hacia esos proyectos, y en muchos casos, su bajo impacto.

En el caso de Andalucía, en muchas de las zonas de intervención del programa ERACIS (Junta de Andalucía, 2018), a la exclusión económica, social, laboral, residencial y sociodemográfica que soportan, se sigue sumando la exclusión en la participación política, la desmovilización ciudadana y el deterioro del entramado cívico.

Ese escenario ofrece escasas oportunidades reales a sus habitantes de interlocución, de incidencia política y, en definitiva, de tomar parte de modo efectivo en las decisiones que les afectan. Así lo constatan el III informe sobre Desigualdad de Andalucía (ODA, 2020) y el Informe Oxfam Desigualdad en Andalucía (Oxfam 2020) al afirmar que en los barrios más excluidos la participación electoral y en general, la participación política, se percibe con sensación de inutilidad y falta de confianza en las instituciones junto con una visión de la política como algo lejano e inalcanzable para sus medios. Esto genera un sentimiento de vacío, desinterés y desafección hacia la política en las poblaciones más vulnerables, al sentir que lo que opinan no es importante y que su voz no cuenta, en definitiva, que no son actores legítimos en la arena política.

En este contexto, es fundamental recuperar la acción comunitaria como una oportunidad y un mecanismo de concienciación, empoderamiento y reflexión crítica para la inserción en la política desde su base.

La acción comunitaria, a la vez que hace aportaciones muy valiosas en el plano del bienestar emocional y la integración personal, puede favorecer una identificación, acción y organización colectiva que facilite implicarse en acciones y conseguir metas que serían inalcanzables individualmente (Rebollo y Pindado, 2022). Que la ciudadanía recupere para sí actividades y espacios colectivos para que operen como escuelas de ciudadanía, puede ser un puente hacia formas de participación innovadoras, más consistentes y estables. Estas pueden operar como catalizadores de acción política, devolviendo un protagonismo a la ciudadanía que haga de contrapeso a la subrepresentación en la política institucional, al menos en el plano local.

Con esa aspiración se orientó la experiencia que se presenta en este apartado.

Las Escuelas Vecinales surgieron en el contexto de un proyecto más amplio denominado “Un caminar común para nuestros barrios”, que AABI inició en torno al año 2019. En las primeras fases de ese proceso se contó con el apoyo metodológico y de facilitación del Instituto de Investigación en Políticas para la Transformación Social de la Universidad Loyola. Con un equipo de esta universidad, se llevó a cabo un estudio-análisis de la realidad de los barrios en los que AABI tenía una presencia significativa, así como la identificación de los actores sociales de esos contextos. También se configuró un grupo impulsor y un grupo motor en cada territorio concreto para desarrollar el proyecto. A partir de ahí, las Escuelas Vecinales continuaron trabajando de modo autónomo.

3.2 Conciencia crítica para la incidencia político-institucional

El análisis de AABI sobre la realidad de los barrios excluidos parte de un conocimiento situado que constata con indignación que, tras 30 años de políticas públicas con importante financiación, orientadas a los barrios en situación de exclusión en Andalucía, apenas se han producido mejoras que supongan avances sustantivos en la vida de estos barrios. Ninguna de las zonas catalogadas formalmente por la administración como desfavorecidas (Junta de Andalucía, 2018) ha conseguido, en todo este tiempo, salir de esa categoría. Siguen sin garantizarse, especialmente en algunos barrios, ni los derechos de ciudadanía, ni los servicios y suministros básicos para que se den las condiciones adecuadas para la integración social y para tomar parte con dignidad de la vida de las ciudades en las que se ubican.

De este modo, el análisis de AABI concluyó que era necesario cambiar de forma

radical las estrategias y metodologías puestas en marcha por las distintas administraciones y organizaciones del Tercer Sector a lo largo de los años en estas zonas. Partiendo de ahí, la asociación vio la necesidad de crear espacios de reflexión colectiva y de identificación de objetivos comunes que provocasen la acción colectiva y la movilización ante las realidades de los barrios desfavorecidos de Andalucía. En esa dirección, se plantearon dos líneas de trabajo entrelazadas: una de incidencia político-institucional y otra de impulso de la toma de conciencia vecinal para la participación.

3.3 Impulsar la participación en la vida comunitaria

Al igual que constatan diferentes investigaciones llevadas a cabo en contextos vulnerables (Blanco et al, 2021; Rebollo y Pindado, 2022; Vela, 2024), AABI, desde el conocimiento experiencial, constató la retroalimentación existente entre segregación urbana, fragmentación social y participación social. La fragmentación social en estas zonas se traduce, especialmente, en desarticulación, pérdida de referentes de clase y aislamiento social, que paralizan y reducen la capacidad para tener iniciativas e implicarse cívicamente. Es lo que Rebollo y Pindado (2022) llaman “segregación dentro de la segregación”.

La crisis económica, ecológica y social -manifiesta de un modo exacerbado en las zonas vulnerables- repercute muy negativamente en las condiciones necesarias para la participación social y especialmente, para la implicación del vecindario en la vida comunitaria de sus propios barrios. En el caso de las asociaciones y de las personas que habitan los barrios “ignorados”, con condiciones cotidianas de extrema complejidad, los costes sociales de la participación y los obstáculos para ejercerla, son aún mayores. Esto agudiza la falta de compromiso y las dificultades de reemplazo para asumir responsabilidades en las asociaciones u otras iniciativas ciudadanas.

Por todo ello, las Escuelas Vecinales se marcaron entre sus objetivos fortalecer el liderazgo endógeno de los barrios, para que el vecindario pueda ganar protagonismo en el diseño de las políticas de intervención para estos contextos.

3.4 Auto-organización, encuentros dialógicos y cuidado relacional

La intención de estas iniciativas era desarrollar una auto-formación cívico-asociativa para fortalecer la implicación personal vinculando, en primera instancia, las manifestaciones individuales de necesidad a los problemas estructurales. Esto es,

provocar mediante la escucha y el diálogo una reflexión colectiva, que permita descubrir la relación entre la dimensión individual y familiar de los problemas, las situaciones que viven los barrios y los derechos y deberes asociados a esa realidad.

Este fue el planteamiento general definido de forma colectiva, para trabajar a la formación, el análisis, la reflexión, la reivindicación y la participación.

En esta experiencia, la relación de las personas participantes con el conocimiento y los aprendizajes se aleja de un modelo pasivo y de la lección magistral experta, Muy al contrario, se busca proporcionar una posición de protagonismo activo, capaz de interpretar críticamente la realidad y de generar saber desde la práctica. Este cambio coincide con lo que Freire (1970) define como paso de la educación bancaria a la educación problematizadora, donde el aprendizaje surge de la reflexión crítica sobre la experiencia vivida.

El ejercicio de reflexión colectiva en ese contexto proporciona el establecimiento de una confianza mutua que favorece y facilita el trabajo y que alimenta la implicación de los participantes

En esa dirección, las Escuelas Vecinales se plantean como espacios de diálogo horizontal, utilizado en el sentido que planteaba Freire, como una herramienta para la humanización y la transformación social. El diálogo auténtico es compromiso para colaborar en la construcción de un mundo común (Freire, 1970) y en ese sentido enlaza con la acción política.

También son espacios de encuentro y fusión de saberes diversos en los que es fundamental el cuidado de la dimensión relacional. Los cuidados son prácticas colectivas que, facilitan la participación desde el diálogo y permiten alcanzar la justicia social. La necesidad y “la urgencia de la afectividad y de los cuidados no viene dada porque sean agradables, son urgentes porque tienen la capacidad de transformar la realidad y construir espacios de participación más justos” (Buraschi y Oldano, 2022: 417).

Especialmente en alguno de los casos estudiados, el componente relacional mediante el cuidado a las relaciones personales, la horizontalidad, la periodicidad y continuidad de las sesiones, (e incluso el componente lúdico… ¡tan necesario!) ha favorecido una cohesión grupal que estimula y afianza el compromiso con el grupo y con la transformación de la vida del barrio. Así, el modelo de estas escuelas no trata de convocar a una participación-asistencia masiva pero más o menos pasiva.

Muy al contrario, la intención es conseguir un espacio que permita consolidar un grupo pequeño y estable, pero con un nivel alto de compromiso, caminando y buscando lo *implicativo* (Villasante, 2025).

3.5 Tejer redes, defensa de servicios públicos y reivindicación urbana

En la puesta en marcha de las escuelas, se creó un grupo impulsor, que convocó a asociaciones y entidades de cada barrio para dar a conocer la iniciativa. A la vez, se fue configurando un grupo estable de personas y se establecieron vínculos con asociaciones con las que se ha venido trabajando con mayor o menor continuidad en función de los temas y objetivos concretos que cada escuela ha ido planteándose cada curso.

La orientación del trabajo se ha ido materializando en los territorios de una forma diferente, centrándose en unos aspectos u otros, en función de lo que cada grupo decide que es más apropiado y, posteriormente, se va revisando en los siguientes cursos, según las circunstancias, posibilidades, intereses o acontecimientos concretos de cada zona y ciudad.

Tabla 1.

Datos Básicos Escuelas Vecinales AABI en Andalucía 2021-25

Provincia	Barrios	Grupo impulsor	Cursos	Periodicidad	Número de participantes
Sevilla	Polígono Sur	HOAC + ABBI	22-23 23-24 24-25 25-26	Mensual	18-30
Córdoba	Guadalquivir Palmeras Moreras	AABI	22-23	Mensual	15
Jaén	Polígono del Valle	AABI + asoc.vecinal	21-22 22-23 23-24 24-25 25-26	Quincenal	15

Granada	Zona Norte (Cartuja - Almanjayar)	AABI	23-24 25-26	Mensual	12-15

Fuente: elaboración propia con datos proporcionados por AABI.

Durante los cursos que llevan funcionando han trabajado, por un lado, cómo dinamizar la implicación vecinal y la participación social en general y sobre el fortalecimiento del tejido social y de las relaciones interasociativas. Por otro, sobre problemas o circunstancias concretas de los barrios, analizando, debatiendo y trasladando a las administraciones públicas y a los partidos políticos, propuestas y reivindicaciones por sí mismas, o a través del apoyo a otras plataformas o iniciativas ciudadanas de su entorno (actos informativos, recogida de firmas, concentraciones, mesas informativas...).

En las cuatro escuelas se ha trabajado sobre la defensa de los servicios públicos (autobuses urbanos, suministros básicos, cortes de luz, supresión de líneas en centros escolares, mejoras en los centros de salud y defensa de la sanidad pública) y se han elaborado documentos para difundir entre la ciudadanía o trasladar a las administraciones públicas.

3.6 Actor activo en la arena política local

Aunque de modo desigual, se ha conseguido favorecer la implicación vecinal en los temas que conciernen a los barrios y plantear fórmulas innovadoras de incidencia política protagonizadas por la ciudadanía. Algunas escuelas se están consolidando como un actor social activo que incluye a quienes normalmente no tienen voz en los procesos consultivos o de toma de decisiones sobre sus propios barrios. Esto se ha concretado en el reconocimiento por parte de la administración para la interlocución en mesas de los planes locales de la ERACIS, en reuniones con la Delegación de Educación, relaciones con sindicatos, con grupos políticos o con los organismos municipales de empleo.

También se ha conseguido una presencia mediática que ha permitido dar visibilidad a la actividad de estos barrios y de sus habitantes ante el resto de la ciudad, con un interesante valor demostrativo en cuanto a revelar el papel de los movimientos ciudadanos.

Conclusiones: un saber que ocupar lugar porque es inclusivo y transformador.

Sobre las dos dimensiones de la inclusión vinculadas a la participación que se señalaban al principio de este artículo, en lo relativo a los modos de construcción del conocimiento, en la primera experiencia vemos que la coproducción de conocimiento entre universidades y comunidades locales, cuando se enfoca desde los paradigmas de la justicia epistémica, la integración de saberes y la responsabilidad ética, puede ser un espacio de justicia cognitiva (Fricker, 2013; Walker, 2006). También, constituye un ejemplo de praxis emancipadora, donde el diálogo y la reflexión colectiva generan transformación personal y social y es una vía fructífera para mejorar las condiciones necesarias para que la ciudadanía, especialmente la más vulnerable, ejerza sus capacidades de participación activa y su derecho a la inclusión política.

Del mismo modo, en la segunda experiencia vemos que las iniciativas de participación autoorganizadas desde la base, tienen un valor singular que parte de un conocimiento situado, de la reflexión crítica, emancipadora y por tanto, política. Es un conocimiento que se valida y legitima porque se construye con las experiencias vividas por las propias personas en situación de vulnerabilidad y que configura una comunidad de aprendizaje crítico y un conocimiento que desborda el testimonio individual de cada persona.

Estas personas son expertas vivenciales que conocen la naturaleza de los problemas porque los experimentan en primera persona o en su entorno próximo y reflexionan y dialogan colectivamente sobre ellos. Contribuyen, con sus saberes, históricamente silenciados, a crear marcos conceptuales nuevos y necesarios para un conocimiento inclusivo, de mayor calidad ética y que cuestiona cómo pensar y entender la pobreza y la exclusión.

Ambas son, por tanto, experiencias educativas y de participación que, en la línea de Santos (2018) y de Miranda Fricker (2013), cuestionan el tipo de conocimiento excluyente y favorecen la incorporación de saberes ausentes y promueven la justicia epistémica.

En cuanto a la dimensión de la participación como mecanismo de inclusión en el sentido de incidencia política, ambas experiencias han conseguido logros concretos que han sido o están siendo útiles para sus comunidades. Obviamente, iniciativas locales de participación comunitaria de este tipo no pueden incidir de modo radical

en las estructuras profundas de la desigualdad y la exclusión. Pero, en la medida que incluyan a las personas afectadas, tengan continuidad, cuestionen y revisen las relaciones de poder y promuevan conocimientos inclusivos mediante la fusión de saberes complementarios, son muy valiosas para conseguir cambios que mejoren la vida de los barrios, de quienes los habitan y de todas las personas implicadas en estos procesos. En ese sentido, tendrán un componente de transformación social y de incidencia política.

Referencias bibliográficas

Amezcua-Aguilar, T. y Espadas-Alcázar, M. A. (2022). Epistemological breaks for social work training and practice: Participatory research through Photovoice in disadvantaged neighbourhoods. *Journal of Human Development and Capabilities*, 23(4), 1–22. https://doi.org/10.1080/19452829.2022.2113370

Asociación Pro Derechos Humanos de Andalucía (APDHA). (2024). *Informe Pobreza Sur 2024: Barrios olvidados*. APDHA.

Banks, M. (2018). *Using visual data in qualitative research*. SAGE.

Blanco, I., y Gomà, R. (2022). Vidas segregadas: la fragilidad de los espacios compartidos. En I. Blanco y R. Gomà (Eds.) *¿Vidas segregadas? Reconstruir la fraternidad* (pp. 7-18). Tirant lo Blanch.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Buraschi, D. y Oldano, N. (2022) La herencia de Paulo Freire en las prácticas participativas dialógicas. *RES, Revista de Educación Social*, (35), 404-419.

Buraschi, D., Aguilar-Idáñez, M.J., y Oldano, N. (2019). El enfoque dialógico en los procesos de participación ciudadana. *Quaderns d'animació i educació social,* (30), 2

Clandinin, D. J., y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

Espadas-Alcázar, M.Á. y Amezcua-Aguilar, T. (2024). Participación comunitaria en barrios desfavorecidos: una investigación participativa mediante photovoice.

Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social, 31(2), 409-441.

https://doi.org/10.14198/ALTERN.26406

Fals Borda, O. (2008). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO.

Fals Borda, O. (1993). La investigación-acción participativa y la intervención social. *Documentación Social*, 92, 9-21.

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Siglo XXI.

Fricker, M. (2013). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

Giroux, H. (2011). On Critical Pedagogy. Bloomsbury.

Junta de Andalucía (2018). *Estrategia Regional Andaluza para la Cohesión e Inclusión social. Intervención en zonas desfavorecidas* (ERACIS). Consejería de Igualdad.
https://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/78556.html

Rebollo, O., y Pindado, F. (2022). La segregación cívico-comunitaria. En I. Blanco y R. Gomà (Eds.), *¿Vidas segregadas? Reconstruir fraternidad* (pp. 56-74). Tirant lo Blanch.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. SAGE.

Santos, B.S. (2018). Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio. Madrid, Ediciones Morata, S. L. Recuperado de https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/06/Santos.JusticiaSaberes.PR_.pdf

Walker, Melanie. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163–185.

Vela, Rocío (2024). Desafíos para la gobernanza participativa de las políticas de

transformación social en los barrios desfavorecidos de Andalucía https://hdl.handle.net/20.500.12412/4034

Villasante, T.R., Montañés, M., y Martí, J. (Coords.). (2000). *La Investigación social participativa: Construyendo ciudadanía*. El Viejo Topo.

Villasante, T.R. (2017). Metodologías participativas y democracias transformadoras. *Revista Iberoamericana de Economía Solidaria y Subdesarrollo*, *2*(1)

Villasante, T.R. (2025). Transducir: desbordes y estrategias. CLACSO. https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/253264/1/Transducir-Villasante.pdf

Wang, Caroline C, y Burris, Mary Ann. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education y Behavior, 24*(3), 369– 387.

Wang, Caroline. C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, *8*(2), 185-192.

Notas

[1] *Photovoice-Jaén* es la referencia abreviada del proyecto de innovación educativa "El enfoque participativo y la herramienta Photovoice como técnica de investigación e intervención social en contextos vulnerables y zonas desfavorecidas" financiado por la Universidad de Jaén. Para una visión más amplia del proyecto o acceder a la documentación y material audiovisual, puede consultarse https://factra.ujaen.es/proyecto-photovoice