



**Escuela Popular Caminando con Unbound: Talleres de Empoderamiento y Visión
del Mundo**

Luis Fernando Duque

Código: 1741593

Leidy Laura Michelle Suesca Giraldo

Código: 1842326

Universidad del Valle

Facultad de Educación y Pedagogía

Escuela de Educación, Cultura y Comunidad

Licenciatura en Educación Popular

Cali - Valle

2026



**Escuela Popular Caminando con Unbound: Talleres de Empoderamiento y Visión
del Mundo**

Luis Fernando Duque

Código: 1741593

Leidy Laura Michelle Suesca Giraldo

Código: 1842326

Directora de Trabajo de Grado

Ofelia Muñoz Vásquez

Universidad del Valle

Facultad de Educación y Pedagogía

Escuela de Educación, Cultura y Comunidad

Licenciatura en Educación Popular

Cali - Valle

2026

Agradecimientos

Luis Fernando Duque

A la profesora Elizabeth Florez, cuya intervención entorpeció caprichosamente mi proceso académico, sin ella todo hubiera sido muy pronto. A mis profes que recorrieron este camino antes que yo, a las dificultades y los aciertos, las amistades, al café y las cervezas, al trabajo que sostuvo mis pasos y a mi hogar que me sostuvo a mi. A mi padre Oduduwa, a mi madre Yemaya y a Changó, esto es para tí.

Leidy Laura Michelle Suesca Giraldo

Quizás la parte más sencilla de escribir un texto sea el agradecimiento; sin embargo, hay quienes eligen comenzar por aquí, porque recordar a quien agradecemos a veces nos da la inspiración para empezar (o continuar). En lo personal, creo que agradecer es un acto tan simbólico y tan íntimo que no cabe en un fragmento; aun así, siempre gracias a:

Mi hermano Michael, que es un pedacito de universo y de cielo, y que fue el primer educador popular que conocí en la vida. Siendo apenas un niño, me enseñó a leer, a escribir, pero sobre todo a pensar de manera crítica. Michael me enseñó Historia, pero, sobre todo, me habló sobre Napoleón Bonaparte. En su honor, nombré a mi perro Napoleón. Y así, también agradezco a Napoleón, quien ha sido, desde hace doce años, mi fuerza, mi compañía incondicional y, en gran medida, mi motivación; pero, sobre todo, quien me ha permitido generar vínculos y lazos muy fuertes.

A papá, a mi hermano Gary y, por supuesto, a mi sobrino Sebastián, que siempre me pregunta: “tía, ¿y cómo te ha ido en la universidad?”, y que es para mí la razón de seguir apostándole a la educación.

A mamá, porque siempre puso la educación en el primer lugar de mi vida. Porque claramente no hay nada en el mundo que se compare con lo que ella hizo por darnos oportunidades a mis hermanos y a mí. A mamá, porque ha estado cuando he sentido que ya nada tiene sentido, y quien, a pesar de tener tantos anhelos e ideas para mí, me permitió elegir.

A lxs amigxs de Bogotá: Nataly, Edwin, Lili, Johis y Jen, que también han sostenido este vínculo incluso en las largas ausencias que nos separan, pero en las que siempre, sin duda, reconocemos en nosotrxs la lealtad y el amor.

Por supuesto, a Cali, que me brindó su calor, su gente bella y mi colcha de retazos, la manta que cobija: mis amigxs y mi compañera de vida. Valen, Robin, Isa, Dao, Ash, Alejo, Lean, Angye, La Gaby, La Ori, Juank, Angie Camila, Yhady, Stella y La Pola. Gracias por abrirme sus caminos y hacer de este proceso (y de su compañía) un verdadero hogar. Gracias porque, en efecto, como diría Ita María (2024), “son ustedes la suma de todxs mis afectos: son el amor total.”

Resumen

El presente trabajo de grado analiza la experiencia de diseño pedagógico de seis talleres situados en los ejes temáticos *empoderamiento* y *visión del mundo*, que hacen parte integral de la *Escuela Popular Caminando con Unbound*, un proyecto estructurado en la Fundación Unbound Proyecto Cali entre agosto de 2023 y junio de 2024. El nombre *Unbound*, cuya traducción al inglés alude a “liberarse” o “desatarse”, fue tomado para expresar el ideal de no estar limitado, reflejando así un enfoque más centrado en el empoderamiento que en la dependencia. Los talleres se diseñaron con el propósito de que la Fundación, transite hacia un horizonte de formación integral basado en el enfoque pedagógico de la educación popular y están orientados a la población que integra los Grupos de Familias Solidarias (GFS) en siete subproyectos de la ciudad de Cali para avanzar en su autonomía individual, interpersonal y comunitaria. En el diseño de estos talleres se utilizó la metodología Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia (CAV). Los hallazgos de este documento destacan una impronta de concientización en el diseño pedagógico de los talleres, particularmente en aspectos como el autoconocimiento, la autoestima y el liderazgo. Así mismo, se emplea un lenguaje crítico que ayude a comprender las causas de la desigualdad y evite reproducir enfoques asistencialistas. Por ejemplo, utilizar términos como “empobrecidas” en lugar de “pobres” ya que permite enfatizar que la pobreza es resultado de procesos sociales y no una característica inherente de las personas. En los hallazgos, también se identifican retos, como el fortalecimiento de la criticidad en los procesos formativos y la consolidación del rol de las familias como participantes activas, contribuyendo así a un modelo educativo emancipador que fomenta el cambio social sostenible en las comunidades de Cali.

Palabras claves: educación popular, co-creación, empoderamiento, visión del mundo, autonomía, participación activa, cambio social, currículo.

Tabla de contenido

Resumen.....	5
Introducción	8
Capítulo 1: Planteamiento del problema	10
1.1. Contexto de la Fundación	10
1.1.1. Unbound en el Mundo	10
1.1.2. Valores y Objetivos de Unbound	11
1.1.3. Unbound Proyecto Cali	12
1.1.4. El Apadrinamiento en Unbound.....	16
1.1.5. Programas y Estrategias de Unbound	17
1.1.6. Grupos de Familias Solidarias GFS.....	19
1.2.Problema de estudio	23
1.3.Pregunta de estudio:	25
Objetivo General	25
Objetivos Específicos.....	25
Justificación	26
Capítulo 2. Marco Teórico Conceptual	28
2.1. Educación Popular	28
2.2. Empoderamiento	31
2.3. Autonomía.....	33
2.4. Visión del mundo.....	38
2.5 Currículo	42
Capítulo 3. Metodología.....	47
3.1. Enfoque Metodológico	48
3.2 Método	49
3.3. Población	49
3.4. Fases de la reflexión	50
3.4.1. Búsqueda y selección de información.....	50
3.4.2. Clasificación y organización de la información.....	53
3.4.2.1. Diagnóstico situacional	53

3.4.2.2. Laboratorio de co-creación para la Escuela de formación	55
3.4.2.3. Ruta Amys	66
3.4.3. Análisis e interpretación de la información	67
3.4.3.1. Análisis de los diagnósticos situacionales TSU y La Castilla	68
3.4.3.2. Análisis del Laboratorio de Co-creación	71
3.4.3.3. Análisis de La Ruta AMyS	72
3.4.4. Triangulación de la información	78
Capítulo 4. Hallazgos y aprendizajes.....	81
4.1. El camino recorrido	81
4.2. Enfoque de la educación popular en el diseño de talleres	84
4.3. Diseño de seis talleres con enfoque de educación popular para la formación integral de lideresas y familias de GFS	93
4.3.1. Talleres de Visión del Mundo.....	93
Taller 1: Empatía para la convivencia	94
Taller 2: Emprendimientos a la vista.....	96
Taller 3: Estructura de un proyecto comunitario /Fundamentación teórica.....	98
4.3.2. Talleres Empoderamiento	99
Taller 1. Cuerpo como primer territorio	100
Taller 2: Autoconciencia-raíces/ territorio familia.....	102
Taller 3: Abrazando tu grandeza	104
4.4. Aportes y recomendaciones derivados del proceso de diseño de talleres en el marco de la Escuela Popular Caminando con Unbound	107
Recomendaciones	110
Capítulo 5. Conclusiones	116
Referencias	118
Anexos.....	122

Introducción

La presente Reflexión de Práctica Profesional resultó de la vinculación de dos practicantes del programa académico Licenciatura en Educación Popular de la Universidad del Valle a la Fundación Unbound Proyecto Cali, quienes fueron convocados al diseño pedagógico de seis talleres inspirados en el enfoque de la educación popular para integrar la malla curricular de la Escuela Popular de Unbound. Este proyecto fue gestado por la Coordinadora de Programas Sociales Susan Sarmiento Alayón, quien consideró que el ethos político-pedagógico de la educación popular sería determinante para dicha creación.

La Fundación Unbound, es una organización internacional que trabaja en Colombia a través de un programa de apadrinamiento, cuyo propósito es mejorar la calidad de vida de familias en situación de vulnerabilidad. La Fundación identificó en el año 2019, limitaciones en la sostenibilidad y el impacto de su programa, evidenciando la necesidad de innovar en sus procesos formativos para fomentar el empoderamiento y la autonomía de las familias apadrinadas. En respuesta, el Proyecto Cali implementó un pilotaje denominado Ruta AMyS (*Ruta de acompañamiento a metas y sueños*) (2022), adoptando el enfoque de la educación popular para co-crear una Escuela con un grupo focal de 100 lideresas de los Grupos de Familias Solidarias (GFS).

Este trabajo de grado reflexiona sobre dicha experiencia en perspectiva de práctica profesional, analizando cómo la educación popular puede incidir en la autonomía individual, interpersonal y comunitaria de la población que integra los subproyectos de la Fundación Unbound, a partir de la estructuración de talleres contruidos con y para las lideresas y demás familias participantes. Fue desarrollado mediante un enfoque metodológico cualitativo que utilizó el análisis documental para reconstruir la experiencia de diseño de los seis talleres y reflexionar sobre su impacto potencial, así mismo para identificar retos y recomendaciones en su implementación.

El documento está conformado por cinco capítulos. El primero aborda el planteamiento del problema, en el cual se presenta un panorama general sobre la Fundación Unbound, el

problema y la pregunta de estudio, así como los objetivos. El segundo, desarrolla el marco teórico, que recoge las perspectivas de autores que abordan concepciones como la educación popular, el empoderamiento, la autonomía, la visión del mundo y el currículo. El tercer capítulo desarrolla la metodología de la reflexión sobre la práctica. El cuarto, los hallazgos, aportes y recomendaciones derivados del proceso de diseño pedagógico de los talleres para la Escuela Popular. Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones de esta experiencia.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

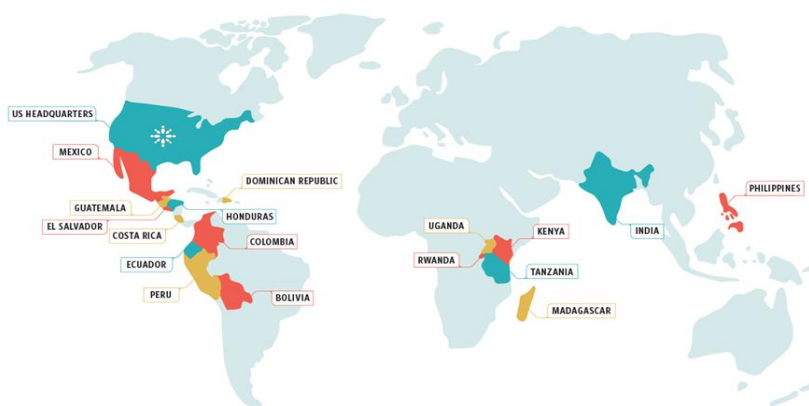
1.1. Contexto de la Fundación

1.1.1. Unbound en el Mundo

Unbound es una organización internacional sin ánimo de lucro con sede en Kansas City USA, fundada en el año 1981 por misioneros/as católicos/as basados/as en el llamado del evangelio y en priorizar las necesidades de las personas marginadas y vulnerables. Aunque en sus inicios se centraba en misiones evangelísticas, su enfoque ha evolucionado hacia el apadrinamiento de niños, niñas y jóvenes en más de 18 países alrededor del mundo, abarcando regiones de Asia, Centroamérica y Sudamérica.

La Fundación Unbound hace presencia a nivel internacional en países como India, Uganda, Madagascar, Honduras, México, Guatemala, Perú y Bolivia, entre otros. En Colombia, tiene incidencia a nivel nacional en ciudades como Bogotá, Antioquia, Cartagena y Cali. Ver figura 1.

Figura 1. Mapa de presencia internacional de la Fundación Unbound



Fuente: Tomado de Fundación Unbound Proyecto Cali, material institucional de práctica profesional (2023).

La misión de Unbound es caminar con los pobres y marginados del mundo. Al brindar atención personalizada y beneficios directos, ayudan a niños, niñas, jóvenes, ancianos y sus

familias en África, Asia y América Latina a construir sus caminos únicos para salir de la pobreza y vivir con dignidad, alcanzando su potencial deseado y participando plenamente en la sociedad. Las conexiones que crean fomentan relaciones y transforman vidas a través de divisiones geográficas, económicas y sociales (Unbound, 2023).

1.1.2. Valores y Objetivos de Unbound

La Fundación Unbound se inspira en cuatro valores fundamentales:

- ✓ **Base teológica:** Están cimentados en el llamado del Evangelio a servir a los pobres.
- ✓ **Dignidad de la persona:** Reconocen que la dignidad dada por Dios a cada persona es esencial para tener relaciones sinceras, duraderas y amorosas.
- ✓ **Integridad y responsabilidad:** La honestidad y la transparencia son necesarias para operar una organización eficiente y eficaz.
- ✓ **Relaciones respetuosas:** Una relación de respeto mutuo entre el patrocinador y la persona apadrinada es fundamental para la misión de Unbound.

Así mismo, la organización se rige por nueve objetivos a nivel global, que abarcan sus principios, misión y fines:

1. **Responsabilidad y apoyo mutuo:** Las familias apadrinadas forman una red de apoyo donde se brindan ánimo mutuamente y responsabilizan las otras.
2. **Cultura de aprendizaje:** Las familias apadrinadas y el personal de Unbound equilibran la reflexión y la acción, definen y miden resultados, y utilizan estos resultados para la mejora continua.
3. **Toma de decisiones descentralizadas:** Las familias apadrinadas tienen la voz primaria en la selección de sus beneficios, así como también en otras decisiones del programa de la mano con el personal de Unbound.

4. **Orientación a objetivos:** Las personas apadrinadas y sus familias tienen metas y objetivos personales claros y planes realistas para poder alcanzar dichas metas.
5. **Empoderamiento:** Unbound establece espacios donde los grupos marginados son empoderados para crear igualdad, justicia y unidad en sus comunidades. Los desequilibrios de poder existentes se tratan con un compromiso permanente a la no violencia, la dignidad y el cambio a largo plazo.
6. **Visión del mundo:** Las familias apadrinadas son agentes de cambio positivo en sus comunidades locales. Se ven a sí mismas como parte de un movimiento mundial amplio, con responsabilidades y oportunidades de compartir sus vidas con sus padrinos.
7. **Autosuficiencia económica:** Los apadrinados y sus familias satisfacen las necesidades básicas mediante la combinación de sus propias actividades generadoras de ingresos, el acceso a capital y el programa de apadrinamiento. Con el tiempo las familias se apoyan menos en Unbound y más en sus propias actividades económicas para sus necesidades.
8. **Fomentar la capacidad:** El enfoque primordial del programa es generar o crear oportunidades a fin de que las familias desarrollen su propia capacidad para el crecimiento personal y económico antes que concentrarse en la distribución de bienes materiales.
9. **Sostenibilidad:** Las familias apadrinadas son las agentes primordiales de su propio desarrollo, tomando la iniciativa y asumiendo la responsabilidad del programa de apadrinamiento. La comunidad es eventualmente capaz de desarrollar programas claves de manera independiente de Unbound (Fundación Unbound y Alayón 2023).

1.1.3. Unbound Proyecto Cali

El proyecto Cali tiene su sede principal en el barrio Pampalinda al sur de la ciudad, en la comuna 19. Apadrina a 4.957 personas comprendidas entre niños, niñas, jóvenes, adultos/as y adultos/as mayores que habitan en diversos territorios de la ciudad, mediante la entrega de aportes económicos directos. Ver figura 2.

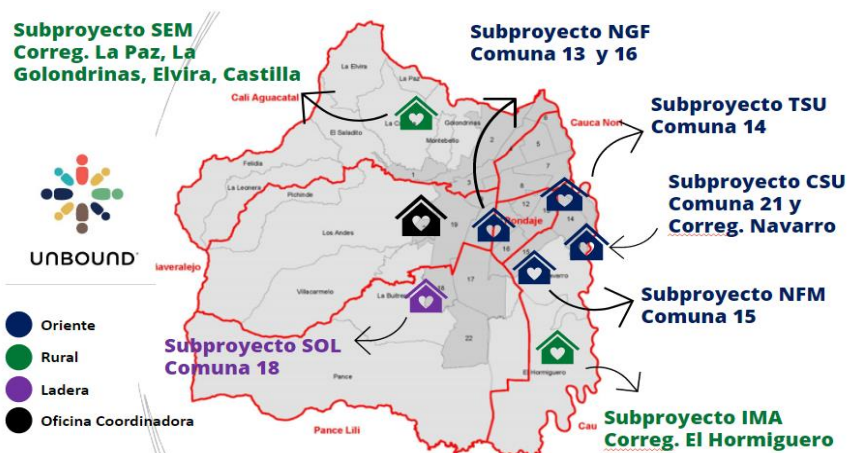
Figura 2: Zonas de incidencia del Proyecto Cali de la Fundación Unbound.



Fuente: Tomado de Fundación Unbound Proyecto Cali, Material institucional de Práctica profesional (2024).

Dichos territorios están zonificados en subproyectos que abarcan cinco sectores urbanos del oriente y la ladera de Cali, así como dos corregimientos; para un total de siete subproyectos: Ver figura 3.

Figura 3: Zonificación de los subproyectos de la Fundación Unbound en Cali.



Fuente: Fundación Unbound Proyecto Cali, material institucional de práctica profesional (2024).

1. **SEM** (La Castilla y Soñando entre Montañas): ubicado en los corregimientos La Castilla, La Elvira, La Paz, Golondrina, El Rosario, Alto Aguacatal y Km18 entre otros. Acompaña a 289 personas mayores y 414 niñas, niños y jóvenes

apadrinados/as, pertenecientes a familias lideradas principalmente por 323 mujeres y 26 hombres adultos. Estas familias en su gran mayoría afirman tener un ingreso mensual de un SMMLV por hogar. Consolidados SEM Fundación Unbound (2024)

2. **IMA** (Infancia Misionera Amigable): ubicado en el corregimiento El Hormiguero y veredas aledañas. Apadrina a 150 personas mayores y 531 niños, niñas y jóvenes. Aquí el 61% de las familias se identifican como afrocolombianas, el 28% no se identifican con algún grupo étnico, el otro 11% como indígenas, mestizas, palenqueras o blancas. Menos de la mitad de las familias afirman obtener mensualmente un SMMLV y la otra parte no brinda información al respecto. Adicionalmente, el 88% de las familias afirman no ser víctimas del conflicto armado. Consolidados IMA Fundación Unbound (2024)

3. **NGF** (Nueva Generación de Familias): ubicado en el barrio El Diamante con atención de familias de las comunas 13 y 16. Atiende a 227 personas mayores y 500 niños, niñas y jóvenes apadrinados/as. El 42% de las familias no se identifican con algún grupo étnico, el 34% se afirman como afrocolombianas y el 24% se identifican en su mayoría como indígenas, seguido de mestizas, mulatas y blancas. Menos de la mitad de las familias afirma obtener mensualmente un SMMLV y la otra parte no brinda información al respecto. El 74% de las familias afirma no haber sido víctima del conflicto armado. Consolidados NGF Fundación Unbound (2024)

4. **TSU:** (Tejiendo Sueños con Unbound): ubicado en el barrio Manuela Beltrán, atiende a las familias de la comuna 14. Está conformado por 150 personas mayores y 563 niños, niñas y jóvenes apadrinados/as. El 39% de las familias se identifican como afrocolombianas, el 35% no se identifica con algún grupo étnico o no responde, el otro 26% son personas que en su mayoría se identifican como mestizas y seguidamente indígenas, gitanas y finalmente blancas. Menos del 20% de las familias afirma obtener mensualmente un SMMLV y el otro 80% la mitad de un SMMLV.

Finalmente, el 75% de las familias informa no haber sido víctimas del conflicto armado. Consolidados TSU Fundación Unbound (2024).

5. **SOL** (Denominado así porque la organización que acogió a la Fundación Unbound al momento de llegar a la comuna 18 fue Cesoles): ubicado en el barrio Los Chorros, atiende zonas aledañas y familias de la comuna 18. Está conformado por 115 personas mayores, 554 niñas, niños y jóvenes apadrinados/as. Esta población está integrada principalmente por mujeres, siendo el 94%. Respecto a una identidad étnica, el 54% de las familias afirma no pertenecer a ningún grupo, seguido del 21% indígenas, 13% afrocolombianas, el 12% restante se identifica como mestizas, blancas, yanaconas, nasa, caucanas y mulatas, respectivamente. Más del 60% de las familias no ha sido víctima del conflicto armado. Consolidados SOL Fundación Unbound (2024)

6. **NFM** (Niños Futuro Mejor): ubicado en el barrio Laureano Gómez, atiende familias de la comuna 15. Conformado por 130 personas mayores, 580 niñas, niños y jóvenes apadrinados/as, además integrado casi en su totalidad por mujeres, siendo ellas el 98% de la población. En su mayoría, un 64% de las familias se identifican como afrocolombianas, el 25% de las familias no se sienten identificadas con algún grupo étnico o no responde, y el 11% restante se identifican en su mayoría como indígenas, mestizas, blancas y palenqueras. Consolidados NFM Fundación Unbound (2024)

7. **CSU** (Construyendo Sueños con Unbound): ubicado en el barrio Invicali, acoge familias de la comuna 21, conformado por 175 personas mayores y 518 niñas, niños y jóvenes apadrinados/as. Está integrado casi en su totalidad por mujeres, siendo el 96% de la población. El 64% de las familias se identifican como afrocolombianas, el 25% no se sienten identificadas con algún grupo étnico, el 4% como indígenas y el 7% restante se identifican en su mayoría como mestizas, raizales, mulatas y finalmente palenqueras. Consolidados CSU Fundación Unbound (2024).

Nota: Los datos expuestos anteriormente se podrán encontrar en el apartado de anexos, como anexo 1. ([Ver anexo 1](#))

Cada uno de estos subproyectos cuenta con dos personas responsables: un coordinador o coordinadora y una auxiliar; quienes se encargan de brindar acompañamiento a las familias apadrinadas en el manejo del recurso económico conforme a acuerdos y planeaciones establecidas, siguiendo las directrices de la Fundación Unbound. Además, llevan a cabo actividades orientadas a proporcionar herramientas a las familias para impulsar sus proyectos, con el fin de mejorar su calidad de vida.

1.1.4. El Apadrinamiento en Unbound

Unbound invita a todas las personas de buena voluntad a unirse a su comunidad y caminar en solidaridad con los pobres del mundo a través del patrocinio individual o apadrinamiento personalizado para construir comunidades culturalmente diversas, fomentando relaciones de respeto mutuo, comprensión y apoyo, sin ningún prejuicio religioso o de otra índole (Sánchez, 2021).

El proceso de apadrinamiento en Unbound se desarrolla a partir de convocatorias para formar parte de la iniciativa, dirigidas a niños, niñas, adolescentes y adultos/as mayores potencialmente vulnerables que habitan en los territorios de incidencia de la Fundación, seguido de un análisis de situación. Las solicitudes de la población interesada son enviadas a la sede principal en EE. UU, que tiene la responsabilidad de buscar un padrino o madrina para el niño, niña, adolescente priorizado/a y adulto/a mayor.

El lapso de tiempo entre el envío de la solicitud a la sede principal y la asignación de un padrino o madrina para el niño, niña, adolescente, y adulto/a mayor puede variar en cada caso. No obstante, durante este período, la persona potencialmente beneficiaria y su familia pueden participar en las actividades llevadas a cabo por cada subproyecto vinculándose a una estrategia de *semillero*, cuyo objetivo es aportar a la preparación de las familias para el ingreso al subproyecto. En el *semillero* se implementan talleres de formación para reconocer aspectos clave de las dinámicas operativas de la Fundación Unbound y sus programas.

Una vez se dispone de un padrino o madrina para el niño, niña, adolescente y adulto/a mayor; estos/as comienzan a recibir apoyo económico cada dos meses directamente desde una entidad de giros, cuyo valor asciende a una cantidad aproximada de 57 dólares, que a su conversión suman en promedio \$250.000 pesos colombianos. Adicionalmente, la Fundación brinda orientación a las familias apadrinadas en la inversión de sus recursos a partir de la autoevaluación y reporte de los logros y desafíos que pueden presentar respecto a sus metas MADRE haciendo uso de una cartilla de sueños y metas. En esta cartilla, las familias pueden plasmar sus planes de acción, planes de ahorro, narrar los sueños y metas logrados; y establecer prioridades en un semáforo de orientación a objetivos que se desarrolla en espacios seguros de confianza y solidaridad.

Las familias apadrinadas deben asistir a las reuniones y actividades de los grupos adheridos y/o formar parte de los comités que se conforman en dichos grupos. Las familias siempre van a recibir el apoyo económico, aunque en ocasiones se pueden retener los recursos hasta por tres meses, en los casos donde se identifican inasistencias frecuentes a las reuniones programadas por la organización.

1.1.5. Programas y Estrategias de Unbound

Los subproyectos de Unbound Cali acompañan a las familias de niños, niñas, adolescentes y personas mayores apadrinadas, a través de los siguientes *programas y estrategias* que contribuyen a la misión organizacional de mejorar la calidad de vida de las familias.

- **Programa de Becas.** Gestionado por el equipo profesional del proyecto Unbound, tiene como objetivo incrementar, sostener y visibilizar la cantidad de grupos asignados al programa de becas del proyecto Cali. Incluye tanto familias apadrinadas como no apadrinadas. Busca, además, fomentar la construcción de un plan individual de servicio comunitario voluntario, de acuerdo con el área de estudio e intereses de cada participante, y brindar acompañamiento para su ejecución dentro o fuera de Unbound (Fundación Unbound, 2024). De esta manera, se promueve la participación de becarios/as en actividades de servicio voluntario alineadas con sus intereses o áreas de estudio.

- **Programa Red de Familias Emprendedoras Solidarias “REDFES”.** Es gestionado por el personal de Unbound, el cual es una iniciativa que busca crear una red de apoyo entre familias emprendedoras que participan en el programa Unbound. Es un reconocimiento a su esfuerzo y dedicación para impulsar sus negocios. El Proyecto Cali busca, a través de REDFES, seguir motivando y acompañando a estas familias para que alcancen sus metas, fortaleciendo el trabajo en equipo, la cooperación y la solidaridad entre ellas. En resumen, REDFES es una red de apoyo solidario para emprendedoras de Unbound, creada para impulsar sus negocios y fomentar el trabajo en equipo.

- **Programa Agentes de Cambio.** Liderado por el equipo de Unbound, tiene como objetivo motivar a pequeños grupos a encontrar maneras de generar impactos positivos en sus comunidades y desarrollar estrategias de acción para llevarlas a cabo. Existen dos tipos de agentes de cambio: 1) “con recursos”, grupos conformados por líderes que se postulan para concursar por una donación económica que les permita llevar a cabo su proyecto comunitario; 2) “sin recursos”, se desarrollan talleres de sensibilización y diagnóstico de necesidades en las comunidades a partir de los cuales se toman acciones concretas.

- **Estrategia Grupo de Adultos/as Mayores Solidarios/as (GAMS).** Tiene como objetivo apoyar los procesos de vejez digna brindando un apoyo económico y promoviendo espacios para la promoción y fortalecimiento de salud física/cognitiva, emocional y el buen trato de las personas de la tercera edad. Es liderada por voluntarios/as, becados/as, profesionales psicosociales y personal de Unbound.

- **Profesionales en formación.** Es una estrategia de prácticas profesionales orientadas a resultados, que vincula estudiantes adscritos/as a los programas académicos de Licenciatura en educación popular y psicología. Brinda atención psicosocial individual y talleres a jóvenes y lideresas que forman parte de los Grupos de Familias Solidarias de los subproyectos.

- **Estrategia Grupo de Familias Solidarias (GFS).** Son grupos integrados por 15 a 25 personas pertenecientes a las familias de niños, niñas y adolescentes apadrinados/as, orientados por lideresas, también beneficiarias del programa de apadrinamiento. Se organizan por cercanía geográfica y se reúnen cada mes para adelantar procesos de formación, capacitación, apoyo mutuo y motivación.

1.1.6. Grupos de Familias Solidarias GFS

La estrategia GFS, se implementa bajo las siguientes condiciones:

- **Conformación de GFS.** Cada familia que ingresa al programa de apadrinamiento debe integrarse a un GFS, que realiza sus reuniones en un lugar de fácil acceso para todas las familias. Estas reuniones son mensuales y de carácter obligatorio. Las familias son informadas de esta obligatoriedad durante su participación en un proceso denominado *semillero*. Cada GFS está conformado por familias que se encuentran en el mismo año de apadrinamiento (Fundación Unbound, 2024).

- **Semilleros.** Enfocados en el año 0, son orientados por el equipo psicosocial de Unbound y están dirigidos a familias en estado de espera por respuesta de un apadrinamiento. Su objetivo es aportar a la preparación de las familias para el ingreso al programa a través de talleres de formación que se realizan mensualmente, enfocados en las características de logro de la Fundación. Cuentan con una guía para cada sesión: Ver figura 4.

Figura 4: *Guía de sesiones para el proceso de semilleros del programa GFS.*

Nombre del Taller	Objetivo	Temáticas		
Taller 1: Unbound una obra de Amor	Las familias en listado de espera reconocen la historia, identidad y fundadores de Unbound como proyecto a nivel internacional.	Identidad e historia de Unbound	Taller 4: Mi Padrino/Madrina como nuevo(a) integrante de la Familia	Las familias en listado de espera identifican la importancia de la correspondencia como un medio para el fortalecimiento de la relación con su padrino/madrina.
Taller 2: ¿Por qué existe Unbound en el mundo?	Las familias en listado de espera reconocen las características de logro, la visión y los valores del programa de apadrinamiento	Visión, valores y características de logro de Unbound a nivel mundial	Taller 5: Caminando hacia Sueños Realizables con Metas MADRE	Las familias en listado de espera reconocen que a través del programa de apadrinamiento deberán plantearse sueños y Metas MADRE que les ayuden a mejorar sus condiciones de vida.
Taller 3: Derechos y Deberes en Unbound	Las familias en listado de espera reconocen los derechos y deberes que adquieren al ingresar al programa de apadrinamiento.	Requisitos de ingreso, permanencia y retiro, ciclo del apadrinamiento	Taller 6: Creando Comunidad	Las familias en listado de espera comprenden que al ingresar a Unbound harán parte de un Grupo GFS y de acuerdo con ello definen nombre del GFS, Lideresa/Líder y conforman sus Comités.
				Ciclo de correspondencia, relaciones con padrinos/madrina
				Proyecto de vida con enfoque de Sueños y metas, programa de beneficios personalizados
				Comunidad, GFS y LiderazgoHyE

Nota: tomado de Fundación Unbound Proyecto Cali, material institucional de práctica profesional (2024).

- **Liderazgo.** Cada GFS cuenta con una madre líder, quien también es beneficiaria del programa. Estas lideresas son reunidas por Unbound de manera mensual en los subproyectos para brindarles contenidos que les ayuden a consolidar sus grupos y fortalecer sus habilidades como lideresas en los territorios. Las madres líderes tienen un periodo de 3 años para ejercer su rol; lapso en el que se busca promover un liderazgo humilde, abierto y dispuesto al cambio.

- **Comités de apoyo.** Son una propuesta para fortalecer el liderazgo, distribuir responsabilidades y equilibrar roles entre las madres que hacen parte del GFS, con el fin de descentralizar la toma de decisiones. Estos comités están formados por 4 o 6 personas al interior del grupo de familias solidarias (GFS), contando con una representante que genere canales de comunicación asertiva con el subproyecto en que se encuentra.

Normalmente son 5 subgrupos o comités: 1) *Educación*, apoya y acompaña los procesos educativos de los/as apadrinados/as; 2) *Sueños y beneficios*, incentiva la autoevaluación y reporte de los logros y desafíos en el cumplimiento de sus metas, siempre orientado a brindar espacios seguros de confianza y solidaridad; 3) *apoyo mutuo*, fortalece la convivencia creando vínculos positivos dentro de los GFS; 4) *agentes de*

cambio, motiva el desarrollo de proyectos que generen impacto positivo dentro de sus comunidades; 5) *comunicaciones*, guía y acompaña a las familias en su relacionamiento con sus padrinos/madrinas por medio de cartas, fotos, videos o mensajes oportunos, significativos y de calidad.

- **Sistema de puntos.** El proyecto Unbound Cali ha implementado un sistema de puntos para asegurar un adecuado seguimiento y cumplimiento de los deberes y compromisos. Para su aplicación cada familia recibe una tabla en su cuaderno de memorias financieras, que es entregado durante el *semillero*. Las familias acumulan puntos de acuerdo con las actividades realizadas en sus GFS, y durante el año pueden acumular un total de 25 puntos. Al final del año, se realiza una evaluación de su participación en el programa de apadrinamiento. Los puntos son asignados por cada comité, y están distribuidos de la siguiente manera: Ver figura 5

Figura 5: *Criterios, comités responsables y puntos requeridos en el sistema de seguimiento GFS.*

Criterio	Comité Encargado	Puntos Requeridos
Asistencia GFS: Tenemos 9 reuniones al año, por cada reunión que asistas sumará un punto.	Lider de GFS	9
Participación en su Comité: todas las madres, padres y acudientes de los apadrinados deben hacer parte de un comité dentro de su GFS. En los meses de Mayo y Noviembre la líder calificará su nivel de participación y si es activa recibirá 1 punto.	Lider de GFS	2
Reporte de Sueños y Metas: en los meses de Abril, Agosto y Noviembre (círculos y Feria de los Sueños) deberás diligenciar el enlace del Reportero de los Sueños para recibir 1 punto por cada reporte. Adicionalmente si tienes un buen manejo del cuaderno de memorias financieras obtendrás un punto adicional.	Sueños y Metas	4
Entrega de Cartas y Fotos: cada año debemos entregar cartas y fotos en unos tiempos requeridos y con unos criterios específicos. En el mes de Noviembre podrás recibir 4 puntos, dos por calidad y cumplimiento de fotos y dos por calidad y cumplimiento de mensajes.	Correspondencia/ Comunicaciones	4
Entrega de Notas y Escolaridad: recibirás 2 puntos si entregas los dos boletines/reportes de notas del apadrinado(a) en los meses requeridos.	Educación	2
Actividades de Agentes de Cambio: Si durante el año participas activamente en la realización de un Proyecto de Agentes de Cambio con o sin recursos recibirás un punto	Agentes de cambio	1
Actividades de Apoyo Mutuo: recibirás un punto en los meses Mayo y Noviembre por participar activamente durante en las actividades de apoyo mutuo	Apoyo Mutuo	2
Aplicación del semáforo de orientación a Objetivos: durante el año deberás recibir la visita domiciliaria para que te hagamos la encuesta del Semáforo, recibir esta visita te asignará un punto.	Semáforo de Orientación a Objetivos	1

Fuente: Guía institucional Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

Este sistema de puntos, a su vez cuenta con un Plan Estratégico para Familias Apadrinadas en Seguimiento (PEFAS), el cual radica en hacer un seguimiento personalizado a las familias que cuentan con 0 a 13 puntos, lo que quiere decir que no están participando activamente dentro de su GFS. El plan estratégico está destinado exclusivamente a estas familias, siempre y cuando sus razones para no comprometerse no obedezcan a problemas como estar fuera del área de influencia del programa o tener dificultades económicas. Consta de los siguientes pasos:

1. El equipo de Unbound hace revisión de la matriz en el sistema de puntos y observa que la familia se encuentra dentro de 0 y 13.
2. Se realiza una visita domiciliaria y se retiene el aporte luego de notificar a las familias.
3. La familia en seguimiento asiste al taller 1.
4. La familia en seguimiento asiste al taller 2.
5. La familia presenta los resultados de su proceso en GFS y se entrega el aporte de apadrinamiento.

Dentro de este seguimiento se realiza una entrevista tratando de conocer los motivos de la no asistencia, “durante la entrevista aplica el formato de entrevista PEFAS a través de un enlace, en donde se indagan aspectos socioeconómicos, académicos y de salud del apadrinado/a y su familia nuclear y donde se recoge información sobre la satisfacción del programa de apadrinamiento” (Fundación Unbound, 2024). De esta forma, se busca sensibilizar a las familias del programa de Unbound y que retomen su asistencia a los GFS.

- **Metas MADRE.** (Medibles, alcanzables, de duración específica, relevantes y específicas). Cada año, durante las reuniones mensuales del GFS, las familias apadrinadas trabajan en la construcción de lo que se denominan "metas MADRE", en las cuales enfocan el aporte del apadrinamiento. De manera cuatrimestral, estas familias comparten sus logros, avances y los desafíos que enfrentan en el cumplimiento de estas metas. Para apoyar este proceso, el Proyecto Cali ofrece

acompañamiento y seguimiento utilizando diversas herramientas y estrategias (Fundación Unbound, 2024):

- ✓ *Los seguimientos de las metas MADRE*, se hacen de la mano del cuaderno de memorias financieras, el cual permite una proyección de la inversión y gastos del aporte de apadrinamiento. Dentro de este cuaderno se encuentra la metodología de las metas MADRE.
- ✓ *El círculo de los sueños* es una estrategia didáctica que se enfoca en la autoevaluación de las metas y en el fortalecimiento de habilidades sociales e individuales.
- ✓ *Feria de los sueños*, consiste en una exposición creativa de las metas y un balance del año, que tiene lugar en el mes de noviembre de cada año.
- ✓ *Comités de Apoyo a las Metas Madre*, estos surgen en el año 2020 como una propuesta para fortalecer los procesos de liderazgo con los grupos de familias apadrinadas solidarias (GFS).

1.2. Problema de estudio

En el año 2019 la Fundación Unbound identificó, que la Estrategia Grupos de Familias Solidarias (GFS) y su propuesta de formación para familias, eran inconsecuentes con las expectativas de impacto y sostenibilidad del programa de apadrinamiento.

Tras un análisis institucional, se evidenció, por un lado, la ausencia de dinamismo en la rotación de nuevas familias en el programa de apadrinamiento, lo cual se atribuyó a la inexistencia de límites temporales para la permanencia de las personas participantes en el programa. Se identificaron personas que llevaban más de 15 años en el proceso, limitando el acceso al programa de nuevas familias. Por otra parte, se identificó que las familias no demostraban un nivel de empoderamiento sostenible a nivel comunitario y/o social, pese a la prolongada permanencia en el programa de apadrinamiento; lo cual posiblemente obedecía a la

inexistencia de una trazabilidad curricular en el proceso formativo, derivando en pérdida del norte pedagógico para garantizar el cumplimiento de los objetivos misionales de la organización.

Esta situación evidenció la necesidad de transitar desde un enfoque centrado en el apoyo económico hacia una propuesta de formación integral que reconociera a las familias como sujetos políticos, capaces de incidir en sus territorios y de tomar decisiones autónomas frente a sus proyectos de vida. En respuesta a este reto, la oficina general de Unbound, con sede en Kansas City, exhortó a sus sedes en Latinoamérica a innovar sus enfoques pedagógicos y metodológicos de formación en los programas de apadrinamiento.

Fue así como en el año 2022, Unbound Proyecto Cali decidió iniciar un proyecto piloto denominado *Ruta AMyS (Ruta de Acompañamiento a Metas y Sueños)*, que tuvo como propósito reorganizar y regular el período de participación de los Grupos de Familias Solidarias (GFS) en el programa de apadrinamiento a un límite de 10 años. El pilotaje tuvo como grupo focal a 100 lideresas y acogió un grupo de 711 familias que llevaban más de 10 años en la Fundación y que empezarían a ser acompañadas en el cierre de su proceso en el programa. Para su implementación, el equipo de Unbound ideó y diseñó 16 talleres que se organizaron en cuatro niveles de formación - un nivel por año - que serían terminados en el año 2025 (niveles 7, 8, 9 y 10), bajo la premisa de afianzar los objetivos misionales del programa de apadrinamiento: empoderamiento, autosuficiencia económica, sostenibilidad, redes de apoyo comunitarias y vinculaciones. El diseño de estos talleres estuvo sustentado en enfoques pedagógicos como el aprendizaje dialógico de Paulo Freire y el aprendizaje experiencial de David Kolb (1984), así mismo en la metodología Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia.

Sin embargo, una vez terminado el pilotaje, era preciso para la Fundación Unbound Proyecto Cali contar con una propuesta formativa que permitiera superar la problemática identificada desde el año 2019 y recibir a las nuevas familias que integrarían los GFS en los siete subproyectos de la ciudad, así como continuar el acompañamiento de aquellas familias que no habían completado 10 años de participación en la Fundación.

El logro de esta expectativa formativa, se proyectó mediante la co-creación de una Escuela Popular, cuya estructuración empezó en el año 2023 con el ingreso a la Fundación Unbound de un grupo de cinco practicantes de Licenciatura en Educación Popular de la Universidad del Valle, a quienes se invitó a participar en el diseño de una serie de talleres enmarcados en los nueve objetivos globales de la Fundación Unbound y que a su vez estuvieran inspirados en el enfoque pedagógico de la educación popular, buscando consolidar una pedagogía emancipadora para las familias que aporte a su reconocimiento como sujetos/as políticos/as con habilidades y derechos que demandan ser ejercidos.

Dos estudiantes del mencionado grupo, autores del presente trabajo de grado, tuvieron a su cargo el diseño de los talleres orientados a los objetivos de *empoderamiento y visión del mundo*, y se plantearon en el marco de su reflexión sobre la práctica abordar la siguiente pregunta de estudio.

1.3. Pregunta de estudio:

¿Cómo puede incidir el diseño pedagógico de seis talleres inspirados en el enfoque de la educación popular, con el empoderamiento y la visión del mundo de los Grupos de Familias Solidarias (GFS) de la Fundación Unbound Proyecto Cali?

Objetivo General

Analizar el diseño pedagógico de seis talleres inspirados en el enfoque de la educación popular que pretenden incidir en el empoderamiento y la visión del mundo de Grupos de Familias Solidarias (GFS) de la Fundación Unbound Proyecto Cali.

Objetivos Específicos

1. Reconstruir los momentos de la práctica que aportaron al diseño pedagógico de seis talleres para la Escuela Popular Caminando con Unbound: diagnóstico participativo, laboratorio de co-creación y Ruta AMyS, destacando sus aportes metodológicos.

2. Analizar el aporte de la educación popular en el fortalecimiento de los objetivos misionales de la Fundación Unbound: empoderamiento y visión del mundo.
3. Aportar pistas y recomendaciones derivados del proceso de diseño de talleres para la Escuela Popular Caminando con Unbound.

Justificación

El enfoque pedagógico de la educación popular no solo se alinea con la misión de la Fundación Unbound de transformar comunidades a través de la emancipación y empoderamiento de sus familias, sino que también responde al imperativo de construir capacidades autónomas y liderazgos comunitarios desde la base.

La importancia de abordar la formación de familias en Unbound Proyecto Cali desde el enfoque de la educación popular radica en la creación de un tejido social fortalecido, comprendiendo que muchas de las situaciones de empobrecimiento y marginación que viven las familias, limitan sus oportunidades y perpetúan ciclos de desigualdad.

Este tipo de realidades también emergen de un interés capitalista de sostener las ideas del desarrollo desde una postura económica, por lo que se comprende que pensarse una escuela basada en los principios del desarrollo de la humanidad y no en los principios del crecimiento económico, sugiere que se reconozca el capital humano desde sus capacidades, sus potencialidades, y por supuesto, su humanidad. Esto lleva a la posibilidad de considerar desde el enfoque pedagógico de la educación popular, la mitigación de brechas de desigualdad a partir del uso básico de intercambio de ideas en pro de la capacidad de agencia de las familias participantes del proceso.

Al optar por la educación popular, se busca no solamente la gestión de saberes y conocimientos, sino también cultivar habilidades y actitudes que permitan a las familias pervivir y prosperar, siendo independientes y autónomas. En este sentido, la educación popular se presenta como una propuesta que trasciende los enfoques asistencialistas y se centra en el fortalecimiento integral de las familias participantes en sus comunidades.

Este enfoque no se centra sólo en combatir las condiciones estructurales que perpetúan la desigualdad, sino también en el posicionamiento de las familias como protagonistas de su desarrollo y transformación social. Al priorizar el reconocimiento de sus capacidades y saberes, este enfoque educativo apuesta por la construcción de una comunidad activa y comprometida políticamente, capaz de desafiar las dinámicas de exclusión y dependencia. Así, la Escuela Popular Caminando con Unbound Proyecto Cali no solo se alinea con la misión de la Fundación y sus nueve objetivos de logro, sino que también constituye un aporte significativo a la construcción de un futuro más justo y equitativo para las comunidades que acompaña.

Capítulo 2. Marco Teórico Conceptual

En este capítulo se presentan conceptos clave para comprender cómo el enfoque de la educación popular y otros conceptos aportaron en la estructuración de los seis talleres sobre empoderamiento y visión del mundo que fueron integrados a la Escuela Popular Caminando con Unbound. Aquí se abordan definiciones y desarrollos teóricos relevantes en el ámbito académico, los cuales resultan fundamentales para orientar y sustentar esta experiencia de práctica profesional.

Estos conceptos no solo permiten entender la influencia de la educación popular en la construcción de aprendizajes, sino también su papel como referente para fomentar la transformación social y el empoderamiento de las comunidades.

2.1. Educación Popular

En línea con Núñez (2005), la “educación popular, como una propuesta teórico-práctica en constante construcción a partir de diversas prácticas presentes en nuestros contextos latinoamericanos, debe entenderse como una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, el diálogo y la integración de distintos saberes”. Todo ello se orienta hacia una acción política que trabaja desde y para las personas marginadas o excluidas, con el fin de promover su liberación. La educación popular actúa como una fuente de inspiración esencial que permea todo el proceso de reflexión sobre la práctica, ya que se concibe como una acción política orientada a la transformación de realidades y como un trabajo de praxis, es decir, un “qué hacer”.

“Vivimos en un mundo de crecientes injusticias que favorecen el pensamiento y la acción de los sectores dominantes económica, política, social y culturalmente” (Núñez, 2005). Esta ideología corresponde a una jerarquía que impide el empoderamiento y la libertad de ciertos/as sujetos/as. En contraste, la educación popular se fundamenta en una ética de carácter humanitario, opuesta a las jerarquías verticalizadas, cuya importancia resulta vital como herramienta teórica y práctica, que funciona tanto para Unbound como para las familias que acompaña, en la intención de fomentar el proceso de autonomía al interior de un sistema que a menudo impide su empoderamiento.

Es importante abordar la libertad y el empoderamiento. Para Freire (1969) es esencial integrar a la persona en su realidad nacional. Esto implica crear conciencia sobre su contexto, buscar herramientas para la transformación individual y comunitaria, y fomentar un cambio de mentalidad. Además, comprender de manera realista y correcta, la ubicación propia en la naturaleza y la sociedad permite una transformación desde una postura crítica y liberadora. Este enfoque promueve una reflexión sobre el entorno que facilita la comparación con otros contextos, desencadenando un “despertar de conciencia” necesario para la transformación. (Freire, 1969).

Esta realidad, en la que se instauran el empoderamiento y la libertad, atraviesa prácticas sociales, cuya intencionalidad “es contribuir a que los diversos segmentos de las clases populares se constituyan en sujetos protagonistas de una transformación de la sociedad” (Torres, 2020).

Esta perspectiva resulta de vital importancia para la fundamentación de los talleres diseñados con participación de las madres líderes y familias de GFS, los cuales estuvieron orientados a la transformación de sus realidades. Asimismo, se resalta la importancia de trabajar de la mano con las comunidades, ya que, siguiendo las ideas de Torres (2020), esto permite comprender la racionalidad de instituciones como Unbound, la cual se manifiesta en diversas prácticas de educación popular. Dichas prácticas establecen un paralelismo entre lo individual y lo colectivo, dejando de lado una visión dualista, y reconociendo, en su lugar, una línea de continuidad que transita por lo personal, lo comunitario, lo organizativo y los movimientos sociales.

En este sentido, Torres (2020) señala que “las buenas experiencias de educación popular trabajan simultáneamente en los ámbitos personal (algunas veces familiar), comunitario, organizativo y del movimiento social”

Un aspecto crucial en el diseño de los talleres para la Escuela con un enfoque popular es la sostenibilidad en el tiempo. El cambio no debe ser percibido como una imposición, sino como algo reconocido y aceptado por las comunidades. Este proceso se facilita mediante el respeto y la escucha activa de las familias de las comunidades. Nos invita a aprovechar las experiencias de

las comunidades, en este caso, de las familias que viven en áreas descuidadas por el poder público, y a discutir por ejemplo por qué existen basureros abiertos en esas áreas y no en el corazón de los barrios ricos. Es esencial considerar el contexto, promover una educación cuestionadora y abordar todos los aspectos del entorno para realizar las exigencias necesarias y transformar.

Cabe resaltar siempre la importancia de hablar del contexto, de una educación problematizadora, que se piensa todos los aspectos del entorno para hacer las exigencias necesarias y transformar.

De acuerdo con Nuñez (2005), “los seres humanos somos seres individuales cargados de experiencias personales, familiares y sociales”. Esta perspectiva es fundamental para la estructuración de los talleres en Unbound, ya que, sin la participación de las madres líderes situadas como sujetas políticas activas en sus comunidades, sin sus experiencias, sentimientos y aportes, esta construcción no sería posible. Se hace posible gracias a la subjetividad que cada persona posee, y a la interpretación que se puede dar al espacio donde las madres líderes comparten sus perspectivas. Unbound comprende bien esta dinámica e intenta incorporar diferentes perspectivas para definir el nombre y el contenido de la Escuela junto con las propias lideresas.

Las madres líderes expresan que, en su cotidianidad, constantemente viven las desigualdades sociales propias del sistema, de igual forma el agotamiento que produce la lógica de la “ley del más fuerte” y del “el problema es suyo”, dinámicas que individualizan las problemáticas sociales y terminan por quebrar la voluntad. En este contexto, la negación de la sobrevivencia y la clausura de la dignidad y la autonomía de las personas solo pueden sostenerse mediante mecanismos de represión, control social y restricciones en el acceso al conocimiento, la información y la participación política (Ghiso, 2012).

Dar la cara a un mundo cada vez más individualizado, en el que pareciera que nada puede ser distinto ni hacerse mejor, supone un desafío central para los procesos comunitarios. Frente a este escenario, Ghiso (2012) plantea la necesidad de pasar de los grandes discursos a la acción

concreta: de habitar con las comunidades, reflexionar colectivamente sobre los contenidos de los talleres y hacerlos más encaminados a sus contextos y en el actuar en ellos. Promover procesos formativos que no se limiten únicamente a pensar la realidad, sino que impulsen a la acción transformadora. Esto se traduce en prácticas cotidianas como identificar a dónde dirigir una carta para exigir el arreglo de una calle, conocer los procedimientos para activar una ruta de atención en casos de violencia intrafamiliar, la realización de un derecho de petición, entre otros.

Desde esta perspectiva, los talleres diseñados en el marco de la Escuela de Unbound se sustentan en una comprensión crítica de la educación como acción política, en la cual las madres líderes no sólo participan, sino que se constituyen como sujetas activas de conocimiento, acción y cambio en sus comunidades.

2.2. Empoderamiento

El empoderamiento se comprende como un proceso mediante el cual las personas adquieren mayor control sobre las decisiones que inciden en sus vidas y en su entorno, lo que implica una transformación tanto personal como social que favorece el desarrollo de la autonomía (Torres, 2009). Este concepto se origina en la noción de empowerment desarrollada por Julian Rappaport (1981 como se citó en Musitu (s.f.)), cuya traducción más cercana corresponde a “potenciación” o “fortalecimiento”. Desde esta perspectiva, el empoderamiento se entiende como el proceso a través del cual personas, organizaciones y comunidades fortalecen su capacidad de control y dominio sobre sus propias vidas, en respuesta crítica a políticas sociales que históricamente privilegiaron a las instituciones y relegaron a los sujetos a un rol pasivo.

El empowerment resulta fundamental en la estructuración de algunos talleres desarrollados en la Escuela, en tanto busca incidir en la autonomía y la movilización de las familias vinculadas a la Fundación Unbound. Este enfoque promueve el desarrollo de habilidades prácticas y conocimientos orientados a la autogestión comunitaria. En este sentido, Musitu (s.f., p. 18). señala que “lo importante no es únicamente tener control sobre el entorno o los recursos, sino saber cómo acceder a ellos y utilizarlos para influir y dirigir la propia vida”.

El empoderamiento se vincula estrechamente con procesos de participación activa y educación popular, especialmente en comunidades en situación de vulnerabilidad. Desde esta perspectiva, Paulo Freire (1969) sostiene que la educación debe concebirse como un proceso de concientización mediante el cual los sujetos reconocen sus capacidades y potencialidades y, a partir de una reflexión crítica, adquieren la posibilidad de transformar sus realidades sociales. Así, el empoderamiento no se limita a un proceso individual, sino que adquiere un carácter colectivo orientado a la transformación social.

En esta misma línea, la educación popular se configura como una herramienta clave para promover el empoderamiento comunitario. Orlando Fals Borda (s.f.) plantea que el empoderamiento de comunidades en contextos de vulnerabilidad se alcanza mediante procesos de educación participativa, en los que las personas no solo reciben conocimientos, sino que se convierten en protagonistas en la construcción colectiva de saberes. Este enfoque resulta especialmente relevante para el trabajo con las familias vinculadas a la Fundación Unbound, ya que la co-creación de una escuela con enfoque de educación popular fomenta el empoderamiento colectivo y la participación activa en los procesos formativos y en la toma de decisiones que afectan su vida cotidiana.

Por su parte, Tapia María Nieves (2000) sostiene que el empoderamiento sólo es posible cuando las personas desarrollan un sentido de pertenencia hacia su comunidad y asumen la responsabilidad de transformar su entorno. Este proceso cobra especial relevancia en la movilización comunitaria, en la medida en que las familias no solo se benefician individualmente del conocimiento adquirido, sino que se fortalecen como sujetos colectivos capaces de actuar en favor del bien común.

Desde este marco, el empoderamiento puede comprenderse a partir de dos dimensiones complementarias: una dimensión individual, asociada al fortalecimiento de la confianza, la autoeficacia y la capacidad de enfrentar los desafíos de la vida cotidiana; y una dimensión colectiva, orientada a la organización, la participación y la movilización social para generar transformaciones estructurales en las comunidades. Los aportes de Fals Borda (s.f.) y Freire (1969) destacan que esta dimensión colectiva resulta central para que los procesos de

empoderamiento sean efectivos en contextos de vulnerabilidad, en tanto permiten la transformación de la realidad a partir de la acción conjunta y organizada.

Finalmente, es importante señalar que el empoderamiento no debe entenderse como un proceso impuesto desde instancias externas. María Lugones (2008) advierte sobre los riesgos de concebir el empoderamiento como una simple transferencia de poder, subrayando que este solo es auténtico cuando surge desde las prácticas, saberes y experiencias propias de las comunidades, respetando su diversidad y capacidad de autodeterminación. Esta mirada se articula con el enfoque de co-creación promovido por la Fundación Unbound, donde las familias no son consideradas receptoras pasivas de conocimiento, sino protagonistas en la construcción de su empoderamiento y autonomía.

2.3. Autonomía

La autonomía se refiere a la capacidad de una persona o grupo para tomar decisiones y actuar independientemente. Este concepto es abordado desde la perspectiva de Sen (1999), quien distingue entre tres tipos de autonomía:

1. **Autonomía individual:** la habilidad de una persona para gestionar su vida, tomar decisiones y resolver problemas de manera independiente.
2. **Autonomía interpersonal:** la capacidad de las personas para relacionarse con otros de manera equilibrada, respetando sus propios límites y los de los/as demás.
3. **Autonomía comunitaria:** la capacidad de una comunidad para organizarse, resolver sus propios problemas y mejorar sus condiciones de vida sin depender excesivamente de intervenciones externas.

La organización Unbound se centra en la participación crítica de los/as sujetos/as, buscando precisamente empoderar a las personas para que desarrollen estas formas de autonomía, tanto en lo personal como en lo social. Razón por la cual el empoderamiento es previo a la autonomía.

Además, dentro de la autonomía que se desea lograr con el diseño de los talleres para y con las familias en Unbound, se busca que tengan un posicionamiento económico que les permita resolver las dificultades que pueden afectarlas. Como señala Sen (1999), “a veces la falta de libertades fundamentales está relacionada directamente con la pobreza económica, que priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer el hambre” (p. 26)

Esta privación de libertad impide desarrollar habilidades individuales que favorezcan el crecimiento del colectivo comunitario. Al no poder acceder al mercado laboral, las familias quedan empobrecidas. “La libertad para participar en los mercados puede contribuir de manera significativa por sí misma al desarrollo, independientemente de lo que puedan contribuir o no los mecanismos del mercado al crecimiento económico” (Sen, 1999, p 27-29)

En Unbound se comprende la dificultad de acceso laboral que enfrentan muchas familias. Por ello, la creación de estos talleres se enfoca en el desarrollo tanto individual como económico, impulsando los emprendimientos familiares para crear una fuerza económica que les ayude a resolver sus problemas primarios, tomar autonomía en sus vidas y, al mismo tiempo, crear una red dentro de sus comunidades para fortalecerse mutuamente.

En la obra de Bourdieu (1997) se amplía el concepto de capital, convirtiéndolo en un eje fundamental para comprender las dinámicas de poder y las relaciones sociales. El autor extiende esta noción más allá de lo económico, incorporando otras formas de capital como el capital cultural, social, político y simbólico. Para el caso particular de diseño de los talleres, se retomarán algunos de estos tipos de capital con el fin de orientar su contenido al fortalecimiento de la autonomía.

Además, proporcionar referentes interpretativos para comprender cómo las familias vinculadas a la Fundación enfrentan las estructuras sociales que condicionan su autonomía y las posibles formas de empoderamiento que la Escuela puede promover.

Se toma a Bourdieu (1997) quien define el capital social como el conjunto de recursos potenciales que provienen de la posesión de una red de relaciones más o menos institucionalizadas. En este sentido, la creación de estos talleres puede fomentar al

fortalecimiento del capital social de las familias al proporcionar un espacio de interacción y cohesión comunitaria, donde se fomenta la construcción de redes de apoyo mutuo. Esto es crucial, ya que la movilización de estas redes permite a las familias acceder a nuevos recursos y oportunidades que, de manera individual, serían difíciles de alcanzar.

El espacio social se organiza a partir de la distribución desigual de capitales, especialmente del capital económico y cultural, los cuales determinan la posición que ocupan los sujetos en la estructura social y política (Bourdieu, 1997). En el caso de las madres líderes y familias participantes, las limitaciones en el capital económico condicionan su acceso a bienes, educación, servicios y oportunidades. Sin embargo, a través de los talleres de la Escuela, del trabajo comunitario, y la reflexión individual, se busca autonomía en este aspecto económico, además se fortalece el capital social, entendido como la red de relaciones, apoyos y vínculos colectivos que permite generar formas de organización, gestión y acción conjunta orientadas a la mejora de sus condiciones de vida.

Los talleres no solo buscan proveer conocimientos prácticos, sino también generar capital social, creando un tejido social que promueva la cooperación y solidaridad entre los/as participantes. Este incremento en capital social fomenta la movilización colectiva, un factor que Bourdieu (1997) considera fundamental para romper con las barreras estructurales que perpetúan la exclusión y la marginación. En este contexto, la movilización de las familias no se limita a un ámbito material, sino que incluye la creación de vínculos de confianza y colaboración, esenciales para alcanzar objetivos comunitarios.

El capital cultural, entendido como los conocimientos, competencias y habilidades que poseen las personas, es un elemento central en el enfoque de educación popular. Para Bourdieu (1997), el acceso y dominio del capital cultural está directamente relacionado con la posición social de los individuos en la estructura de clases. La Escuela, en tanto promotora de un enfoque de educación popular, ofrece a las familias una oportunidad de acceder a nuevos capitales culturales, no desde una lógica de imposición vertical, sino desde la creación de conocimientos prácticos que emergen de las necesidades y experiencias de las madres líderes. Esto tiene el potencial de incrementar el empoderamiento de las familias, dado que les otorga las herramientas

para comprender, interpretar y transformar su entorno, algo que Bourdieu (1997) considera esencial para la autonomía y la emancipación.

Las madres líderes se reconocen como sujetas profundamente reflexivas frente a su entorno y a los múltiples elementos que lo configuran: su contexto próximo, las instituciones gubernamentales y académicas, así como los significados y valoraciones que circulan en estos espacios. Esta lectura se vincula con lo que Bourdieu denomina capital simbólico, entendido como cualquier propiedad de carácter económico, cultural, académico o incluso social que adquiere valor en la medida en que es reconocida y legitimada por los agentes sociales. Su importancia radica “cuando es percibida por agentes sociales cuyas categorías de percepción son de tal naturaleza que les permiten conocerla (distinguir la) y reconocerla, conferir algún valor” (Bourdieu, 1997 p.108).

En esta perspectiva, los talleres fomentan este lente de los espacios que posibilitan la reflexión colectiva sobre dichos capitales, permitiendo a las madres líderes identificar y fortalecer los recursos simbólicos presentes en sus propias experiencias de vida y saberes. Este proceso contribuye al reconocimiento de su lugar como seres sociales con capacidad de agencia, lo cual es fundamental para el fortalecimiento de la autonomía a nivel individual y colectivo.

Continuando con los planteamientos de Bourdieu (1997), el hábitus se define como un conjunto de disposiciones duraderas que guían la forma en que los individuos perciben y actúan en el mundo; además, plantea que el hábitus se relaciona con patrones culturales heredados, especialmente a través de los procesos de socialización en la familia, la escuela y los distintos grupos sociales; es relevante para comprender cómo las familias enfrentan su realidad cotidiana. El hábitus se desarrolla en función de la posición que los individuos ocupan en la estructura social, y tiende a reproducir las condiciones de existencia que lo generan. Sin embargo, Bourdieu (1997) también señala que el hábitus no es inmutable, sino que puede transformarse a través de nuevas experiencias y aprendizajes.

La intencionalidad de los talleres radica en proponer una Escuela que pueda ser entendida como una estrategia para modificar el hábitus de las familias, permitiéndoles reinterpretar sus

realidades y actuar de manera distinta frente a los desafíos estructurales que enfrentan. A través de la participación activa en la creación de este espacio educativo, las familias no solo adquieren conocimientos prácticos, sino que también transforman sus disposiciones internas, rompiendo con las limitaciones estructurales que previamente condicionan su accionar. Esta transformación del hábitus es un paso clave hacia la autonomía individual, interpersonal y comunitaria.

Bourdieu (1997) expone que el mundo social está atravesado por múltiples “llamadas al orden” que regulan las prácticas y los comportamientos de manera implícita, actuando sobre quienes han incorporado disposiciones que les permiten percibirlos como legítimas e inamovibles. Estas llamadas no atraviesan una conciencia reflexiva, sino que se instalan en el cuerpo y en las maneras de percibir, sentir y actuar, configurando un modo de estar y habitar en el mundo. En el caso de las madres participantes, estas disposiciones se expresan en la forma en cómo interpretan su lugar en la sociedad, su comunidad o corregimiento; sus posibilidades de acción y los límites que consideran “normales” o inevitables dentro de su cotidianidad. De este modo, estas “llamadas al orden” se convierten en una clave analítica para comprender cómo las desigualdades sociales se reproducen de manera simbólica y práctica en la vida diaria.

En este contexto, los talleres diseñados desde la educación popular se constituyen como espacios reflexivos que buscan interrumpir estas disposiciones “naturalizadas”, promoviendo procesos de reflexión crítica y capacidad de agencia. A través del diálogo, el ir y venir, la problematización de la experiencia y la acción colectiva, las madres líderes tienen la posibilidad de reconocer cómo ciertas “llamadas al orden” han sido incorporadas en sus trayectorias de vida, limitando su autonomía y su capacidad de incidencia. Reflexión profunda que ya hacen y expresan incomodidad ante estas “llamadas al orden”. Este reconocimiento no solo permite una reinterpretación de sus contextos inmediatos, de sus realidades sociales, sino que abre la posibilidad de transformar el hábitus mediante nuevas experiencias y aprendizajes compartidos (Bourdieu, 1997). Así, el empoderamiento se entiende como un proceso colectivo que se construye en la práctica, fortaleciendo la autonomía individual, interpersonal, familiar y comunitaria, y posicionando a las madres líderes como sujetas activas capaces de cuestionar, resignificar y transformar las condiciones que estructuran su mundo social.

Los talleres exploran las diferentes dimensiones de la autonomía y cómo la educación popular puede promover la capacidad de tomar decisiones informadas y aplicar conocimientos en la vida cotidiana.

Finalmente, la propuesta formativa de los talleres se consolida como un espacio de mediación pedagógica que articula experiencias y prácticas cotidianas, favoreciendo procesos de cambio tanto subjetivos como colectivos. Al incidir en el hábitus, el uso de la educación popular no solo amplía las posibilidades de acción de las familias, sino que contribuye a la construcción de unas lideresas críticas, unas familias capaces de comprender su posición en la estructura social y de generar estrategias para transformarla desde lo individual, lo comunitario y lo organizativo.

2.4. Visión del mundo

La visión del mundo que orienta esta reflexión se fundamenta en una comprensión de la realidad social de las madres líderes y como un proceso dinámico y transformable, construido a partir de las relaciones, valores y prácticas que se desarrollan en las comunidades. Las madres líderes no son concebidas como receptoras pasivas de intervenciones externas, son portadoras de saberes, capacidades y experiencias, capaces de incidir de manera activa en la mejora de sus condiciones de vida y en la construcción del bienestar colectivo (Freire, 1970).

Paulo Freire (2004) aporta a esta visión del mundo al plantear la necesidad de “leer” y “escribir” la realidad como un proceso crítico y colectivo. Freire (2004) sostiene que “la lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de ésta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel” (p.94). El lenguaje y realidad se vinculan dinámicamente. La comprensión del texto a ser alcanzada por su lectura crítica implica la percepción de relaciones entre el texto y el contexto. Formando así un proceso continuo de lectura y relectura de la realidad próxima, en el cual las madres líderes evidencian la importancia de reconocer, interpretar y resignificar sus territorios, partiendo de sus experiencias, habilidades, vivencias y saberes. Esta práctica permite no solo comprender de manera más profunda su

entorno familiar y comunitario, sino también proyectar acciones conscientes y transformadoras a partir de esa lectura crítica de su realidad.

La acción cultural y educativa debe partir del conocimiento profundo de las condiciones concretas de vida de las comunidades, de sus necesidades, aspiraciones y problemáticas, para así promover procesos de concientización y acción transformadora. Así mismo se señala que “El auténtico acto de leer es un proceso dialéctico que sintetiza la relación existente entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento-transformación de nosotros mismos” (Freire, 2004, p. 186). Se refuerza la idea de que la transformación social emerge de una visión del mundo que reconoce a las comunidades como constructoras de sentido, conocimiento y cambio.

La concepción de la realidad social se aprecia como un proceso dinámico y susceptible de transformación, articulado a partir de las interrelaciones, los valores y las prácticas que se desarrollan en el seno de las comunidades, como expresa Ghiso (2012) “Reconocer que la vida – individual, grupal, comunitaria, institucional– es el nicho en el que se genera el conocimiento, es darse cuenta de varias características y condiciones en las que éste se produce.” (p.124).

Desde este enfoque, estas sujetas y las familias no son consideradas meras receptoras pasivas de intervenciones externas, sino sujetas históricas, poseedoras de conocimientos, capacidades y trayectorias vitales, con la potestad de incidir activamente en la mejora de sus condiciones de existencia y en la edificación del bienestar colectivo (Freire, 2004).

Cabe resaltar la importancia de los movimientos sociales y su paralelismo con la visión del mundo; las representaciones de la realidad se comparten a través de las luchas conjuntas. Al reflexionar y comprender nuestro territorio y lo que nos vincula a él, se fortalecen el entramado social y los valores que se viven en la comunidad.

Según Torres (2020), un movimiento social se define como una acción colectiva que surge de un conflicto social significativo. Involucra a un amplio sector de la sociedad y se caracteriza por ser de carácter público, mantiene continuidad en el tiempo, demuestra capacidad de organización y movilización, y expresa intereses, demandas o fines claros. Además, desarrolla

campañas, agendas y programas de acción, fomenta la solidaridad y el sentido de pertenencia entre sus miembros, cuestiona los esquemas de interpretación de la realidad y posee un alto potencial de transformación social.

La articulación de un movimiento social se centra en torno a un conflicto que se manifiesta como una forma de inequidad, explotación, opresión, exclusión o marginación que afecta a una población en particular. La percepción de esta situación como una injusticia o agravio impulsa a las personas a generar dinámicas asociativas, formular proyectos, medidas para avanzar o detener aquel injusticia o agravio, y de movilización para buscar una solución. Así mismo, la acción colectiva no solo se basa en ciertos marcos interpretativos y orientaciones culturales, sino que también contribuye activamente a su formación entre los actores involucrados (Torres, 2020).

Los movimientos sociales fortalecen la identidad colectiva de quienes viven el territorio, al generar un fuerte sentido de pertenencia y cohesión grupal. Esta identidad no se configura únicamente desde una dimensión racional, sino que se nutre de elementos simbólicos, memorias similares, luchas compartidas, imaginarios colectivos y experiencias afectivas. A través de la creación y recreación de símbolos, cotidianidad, rituales y prácticas de integración, los movimientos fortalecen los vínculos entre sus integrantes y proyectan estos referentes hacia otros grupos sociales más amplios, cuyos miembros adoptan y resignifican expresiones, valores y símbolos asociados a dichas luchas colectivas (Torres, 2020).

Siguiendo estas ideas, los cambios sociales “sólo son posibles y sostenibles en la medida en que la gente vaya cambiando las maneras de percibir e interpretar la realidad en la que viven; éstos son creadores y difusores de nuevos valores, creencias e ideas acerca de la justicia, la igualdad, la democracia y la felicidad” (Torres Carrillo, 2020, sección *La educación popular como praxis emancipadora*). En este sentido, las madres líderes que hacen parte de la Fundación se reconocen como sujetas reflexivas, con alta motivación para transformar sus realidades personales, familiares y comunitarias. Esta disposición al cambio se expresa en su interés por reinterpretar sus contextos desde la lectura crítica de su entorno, fomentando la empatía con sus

iguales y promoviendo procesos colectivos orientados a la construcción de transformaciones significativas en sus vidas y territorios.

La Fundación Unbound promueve procesos formativos orientados a que las familias apadrinadas se reconozcan mutuamente como agentes activos de cambio dentro de sus territorios. Este reconocimiento no solo fortalece los proyectos de vida individuales y familiares, sino que también impulsa iniciativas colectivas que buscan generar impactos positivos y sostenibles en las comunidades. Así, la transformación social se comprende como una consecuencia de procesos formativos que parten del reconocimiento de las personas como protagonistas de su propio desarrollo.

La otredad constituye un punto de partida fundamental para la construcción de una visión del mundo orientada al reconocimiento y la convivencia. Desde Vargas Manriquez (2016), comprendemos que:

La educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica, comunicativa, epistémica, ética y estética del yo, de la mismidad. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano; pero no se trata de la constitución del ser en sí mismo, es decir en su mismidad, sino de la constitución del ser-en relación: ser en el acontecer dialógico (p.203)

Comprender el entramado de relaciones en el que las madres líderes se desenvuelven permite sentar las bases de lo que se reconoce como empatía. Reconocer la vida contextual y relaciones políticas de las madres se vuelve pilar fundamental para el reconocimiento de las habilidades y experiencias de sus iguales, fomentando su evolución y autonomía en comunidad. Desde esta perspectiva, la comprensión de la situación del otro se vincula directamente con la construcción del pacto social, promoviendo relaciones basadas en el respeto, la corresponsabilidad y la justicia.

En este sentido, Rousseau (1999) plantea que, en una sociedad justa y reflexiva, los individuos no buscan perjudicar al prójimo, ya que las normas que regulan la vida colectiva se asumen de manera recíproca. Como señala el autor, “dándose por completo cada uno de los

asociados, la condición es igual para todos; y siendo igual, ninguno tiene interés en hacerla onerosa para los demás” (p. 15). Y esta sociedad justa y reflexiva es la que las madres líderes reflexionan y se intentan construir. Esta idea refuerza la importancia de la otredad y la empatía como fundamentos éticos para la construcción de una visión del mundo que promueva la equidad, la solidaridad y el bienestar colectivo.

Las madres lideresas de sus territorios reflexionan sobre la vida de sus iguales, de sus vecinas, de sus mayores, de sus compañeras de vida, entendiendo que la vida social en el barrio, en la ladera y en el corregimiento son igualitarias, además que está permeada por los actos de amor hacia el prójimo.

“Los compromisos que nos ligan con el cuerpo social no son obligatorios sino porque son mutuos, y su naturaleza es tal, que, al cumplirlos, no se puede trabajar por los demás sin trabajar por sí mismo” (Rousseau, 1999, p. 28). Siguiendo esta perspectiva, los compromisos que vinculan a las madres líderes con sus allegadas, no se sostienen en la imposición, sino en la reciprocidad y el reconocimiento mutuo. La pertenencia a una comunidad, barrio o vereda implica asumir responsabilidades compartidas que, lejos de anular la individualidad, la fortalecen, pues el bienestar propio se encuentra estrechamente ligado al bienestar colectivo. Actuar en favor de los demás supone, al mismo tiempo, actuar en favor de uno mismo, ya que las condiciones de cooperación y solidaridad que se construyen de manera colectiva suenan directamente en la vida de cada uno de sus integrantes.

2.5 Currículo

El currículo se concibe no meramente como un listado de asignaturas y contenidos, como se conoce popularmente, sino como un complejo dispositivo cultural, social y político que configura la experiencia educativa y la identidad de las madres líderes. Esta comprensión trasciende la selección y ordenación de saberes, insertándose en la trama de las relaciones de poder y los contextos de vida de los participantes.

La práctica llevada a cabo con la Fundación Unbound avanzó sobre un currículo preestablecido, el cual, lejos de ser un documento inamovible, fue sometido a un riguroso

proceso de conversación, análisis colectivo y ajuste constante. Este enfoque participativo tuvo como objetivo fundamental enriquecer el currículo con las perspectivas y experiencias de las madres líderes involucradas en el proceso, y al mismo tiempo, abrir la posibilidad de futuras reestructuraciones y adaptaciones más profundas a las realidades locales.

Para la fundamentación de esta postura, y reflexión del currículo, se sustentó en la perspectiva de Cuervo Montoya (2013), quien propone una lectura amplia del currículo que sobrepasa las paredes del aula. Este autor invita explícitamente a “leer la ciudad como territorio permeado curricularmente por determinados artefactos culturales, espacios urbanísticos, prácticas sociales y dispositivos disciplinarios que configuran identidades de sujetos en contextos de violencia urbana” (Cuervo Montoya, 2013, p. 135). Esta visión sitúa el currículo en el corazón de la vida cotidiana y las dinámicas urbanas, reconociendo su influencia en la construcción social y subjetiva.

La concepción de currículo que guió esta reflexión se nutre profundamente de esta perspectiva de Cuervo Montoya (2013). Se adopta la idea de que el territorio no es solo un escenario pasivo, sino un espacio activamente "permeado curricularmente" por elementos tangibles e intangibles. Esto incluye no solo los artefactos culturales (como medios de comunicación, símbolos o tradiciones), sino también los espacios urbanísticos (parques, calles, edificaciones), las prácticas sociales (interacciones comunitarias, formas de trabajo) y los dispositivos disciplinarios (normas, instituciones de control) que, en su conjunto, "configuran identidades de sujetos en contextos de violencia urbana" (p. 135).

Desde esta posición, se vuelve imperativo el reconocimiento de que "la ciudad y sus dinámicas no pueden seguir siendo una realidad ajena al espacio escolar" (Cuervo Montoya, 2013, p. 136). Esta conexión vital entre el ámbito educativo y el territorio circundante fue crucial para el desarrollo de la práctica.

Este enfoque territorializado y contextual permitió otorgar un sentido profundo y una relevancia directa a las reflexiones de las madres participantes. Sus experiencias territoriales, las vivencias en las calles, tiendas, canchas, esquinas y otros espacios cotidianos, dejaron de ser

meros antecedentes para convertirse en insumos fundamentales para el proceso de reflexión colectiva y configuración del mismo currículo. Se partió del entendimiento de que la ciudad misma “habla” a través de sus dinámicas y espacios, y que estas voces deben ser escuchadas e incorporadas.

Estas conversaciones, ricas en significado y experiencia, fueron expresadas, evaluadas y compartidas en un ambiente reflexivo, de diálogo y análisis crítico. El resultado fue la incorporación directa y orgánica de estos saberes territoriales en la estructura y los contenidos de los talleres. Este proceso no sólo legitimó el conocimiento experiencial de las madres, sino que también fortaleció el carácter contextual, asegurando que el currículo dialogara de manera efectiva con la vida real de sus participantes.

En coherencia con esta lectura del territorio, se comparte la visión de Bonafé (2010) en relación con la ciudad, o los corregimientos, como elementos fundamentales para la reflexión curricular y, por ende, de los talleres. El autor entiende el currículum como:

“Un dispositivo cultural que selecciona y ordena saberes; en segundo lugar, es el campo de experiencia y posibilidad para el aprendizaje con esos saberes, desde esos saberes. En tercer lugar, es un espacio o campo social en conflicto, porque concentra las luchas e intereses enfrentados por la construcción del significado; en este sentido, el currículum es también un dispositivo cultural cruzado por relaciones de poder. En cuarto lugar, el currículum es un modo de hablar, un lenguaje con el que se nombra la experiencia social pero también con el que se construye la experiencia contextual y subjetiva de cada cual; y es por todo esto, finalmente, que decimos del currículum que es discurso poniendo en relación prácticas institucionales con lenguajes cruzados por relaciones de poder. Decir entonces que la ciudad es currículum es decir que la ciudad es producto, pero también y más fundamentalmente es proceso, experiencia, construcción, proyecto y posibilidad de subjetivación y producción de saber.” (Bonafé, 2010, p. 531).

En este marco, y con el propósito de convertir los talleres en una fuerza democrática, emancipadora, que fomente todas sus capacidades y de empoderamiento para transformar las

realidades rurales o urbanas, se resalta la importancia de hacer explícito el currículo oculto. En este sentido, Acaso y Nuere (2005), destacan la necesidad de “reflexionar por qué las instituciones educativas y los profesores utilizamos las representaciones visuales que utilizamos, así como analizar qué mensajes transmitimos con ellas” (p. 219).

Para efectos de este trabajo, se entiende por currículo oculto, expuesto por Torres J. (1998) como el conjunto de aprendizajes, normas y valores que se transmiten de manera no explícita en los procesos formativos, más allá del currículo formal; el cual es expuesto ante toda la comunidad académica. Estos aprendizajes se manifiestan a través de la cultura del espacio educativo, las pancartas, las interacciones, las rutinas, los hábitos y las relaciones de poder, influyendo de forma significativa en la formación social y personal. El currículo oculto enseña “lo que no está escrito”, moldeando roles sociales que no se planifican directamente en los contenidos o actividades propuestas.

Algunos ejemplos de este currículo oculto serían: cuando se valoran más los saberes técnicos o académicos que los saberes populares, cuando se “pregunta la opinión” pero las decisiones ya están tomadas, cuando se sanciona el hablar, moverse o expresar emociones. Cabe resaltar que la reflexión sobre el currículo oculto fue esencial para evitar reproducirlo y mantener una perspectiva abierta y crítica para evitar tropezar en el torpe juego de las obviedades. Este diálogo sirvió como referencia para construir un currículo completamente explícito y horizontal. Fue un proceso que se nutrió de las voces y experiencias de las madres líderes, sin imponer patrones incuestionables. Por otra parte, cuando las decisiones metodológicas se construyeron de manera colectiva con las madres, se promueve implícitamente una lógica horizontal que cuestiona la jerarquización tradicional del conocimiento. De este modo, se buscó transformar prácticas educativas ciegas que reproducen relaciones de dependencia y sustituirlas por dinámicas participativas coherentes con los principios de la educación popular.

Desde esta comprensión, los talleres están orientados al empoderamiento, al fortalecimiento de la visión del mundo y al desarrollo de contenidos vinculados a la construcción de una sociedad crítica, tanto en lo colectivo como en lo individual, desde una perspectiva que reconoce la diversidad y las realidades de los sectores históricamente menos favorecidos. En este

panorama, resulta significativa la ponencia de Gutiérrez Rodríguez (s. f.), quien plantea la necesidad de que el currículo se enfoque desde una perspectiva de educación integral, crítica y autónoma, capaz de generar propuestas formativas que reconozcan el desarrollo humano y potencien las subjetividades de las madres.

Desde esta perspectiva, se hace una invitación a debatir el currículo, reflexionarlo y situarlo en el contexto, haciendo énfasis en el currículo oculto para no caer en la ciega normalización de las acciones, así como a construirlo y configurarlo de manera colectiva con todas las personas que lo viven. Esto implica, además, “denunciar las prácticas que promuevan la jerarquización de conocimientos y vivencias sociales” (Gutiérrez Rodríguez, s. f., p. 3), reconociendo el valor de los saberes situados y de las experiencias comunitarias.

Capítulo 3. Metodología

Este trabajo se enmarca en una reflexión sobre la práctica profesional desde un enfoque cualitativo, apoyado en el análisis documental de los seis talleres pedagógicos elaborados durante el proceso de práctica. Se realiza un acercamiento al concepto de reflexión desde la perspectiva de Roberto Menéndez, quien señala que “la reflexión ya no se trata de describir la constitución del mundo, sino de comprender las expresiones de una vida” (Menéndez, 2012). Desde esta mirada, el interés no se centra en el origen de los fenómenos, sino en los saberes, experiencias, contextos y cosmovisiones que se construyen colectivamente al interior de una comunidad.

De este modo, se comprende también la práctica como un espacio de formación integral en el que el/la practicante no se limita a ejecutar actividades o tareas, sino que, de manera simultánea, desarrolla una reflexión crítica sobre su rol. En este sentido, Schön Donald (1998) sostiene que los profesionales desarrollan conocimiento a partir de la reflexión en y sobre la acción, lo que permite revisar sus decisiones y su propio desempeño. Freire (1997), en su texto *Pedagogía de la autonomía*, menciona que la práctica educativa tiene un posicionamiento ético-político, por lo que su lugar frente a la realidad no es neutro. A partir de estos autores, es posible comprender que la práctica docente genera en el/la practicante una identidad como educadora o educador. Por su parte, Tardif Maurice (2004) señala que en la práctica se construyen los saberes profesionales y la identidad docente. De este modo, la práctica no se limita a la ejecución de tareas, sino que constituye un espacio para la reflexión crítica sobre el rol profesional, el posicionamiento ético-político y la construcción de la identidad.

Desde la perspectiva de Paulo Freire, la educación sólo puede considerarse auténticamente humanista en la medida en que favorece la integración del individuo a su realidad y promueve procesos de búsqueda, autonomía y solidaridad:

Toda la tarea de educar sólo será auténticamente humanista en la medida en que procure la integración del individuo a su realidad nacional, en la medida en que le pierda miedo a la libertad, en la medida en que pueda crear en el educando un proceso

de recreación, de búsqueda, de independencia y, a la vez, de solidaridad” (Freire, 1969, p. 14).

En este sentido, el proceso de práctica contribuye a la construcción de la identidad profesional, permite reconocer y problematizar las tensiones entre lo comunitario y lo académico, y promueve la comprensión de la práctica como un desafío y, a la vez, como un proceso continuo de aprendizaje. Finalmente, fortalece la reflexividad sobre el ejercicio profesional y el sentido del rol de los y las educadores.

La educación popular se configura como el marco teórico-práctico que orienta la lectura del contexto, la planificación de los talleres y la relación con las comunidades, privilegiando la experiencia, el diálogo de saberes y la participación activa.

3.1. Enfoque Metodológico

La reflexión se desarrolló desde un enfoque cualitativo, orientado a comprender las dinámicas de empoderamiento y la visión del mundo impulsadas desde el diseño de seis talleres inspirados en la educación popular. Este enfoque se basa en la interpretación y observación crítica de quien reflexiona respecto de la realidad en la que estuvo inmerso/a, considerando los distintos niveles que la atraviesan: lo individual, lo social y lo político.

Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los/as participantes (individuos o grupos pequeños) respecto a los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias, opiniones, significados y percepciones subjetivas de la realidad. En este sentido, la reflexión no se planteó como una mirada externa o extractivista sobre la comunidad, sino como un proceso de co-aprendizaje y construcción conjunta, en coherencia con los principios de la educación popular.

La reflexión se enfoca en interpretar y resignificar las prácticas vividas durante el diseño de seis talleres de la Escuela Popular Caminando con Unbound, haciendo énfasis en la reflexión crítica, la escucha activa y lo que fue la participación de las personas involucradas.

3.2 Método

Esta reflexión se apoya en el método de análisis documental, entendido como un proceso de construcción y apropiación del conocimiento a partir de documentos. De acuerdo con Aranda, Martínez y Camacho (2024), el análisis documental no se limita a la búsqueda y extracción de información, sino que implica la organización, el análisis, la interpretación y la síntesis de los contenidos con el fin de generar un nuevo documento sobre el tema estudiado.

Asimismo, los autores señalan que este método se desarrolla mediante un proceso sistemático compuesto por distintas etapas: búsqueda, selección, recolección, clasificación, organización, análisis e interpretación, que permiten profundizar progresivamente en la comprensión del objeto de estudio. En este sentido, el análisis documental constituye un procedimiento flexible y dinámico que se adapta a las necesidades de quien reflexiona.

Desde esta perspectiva, el análisis documental posibilita examinar los contenidos, enfoques y orientaciones presentes en los materiales producidos en el marco de la experiencia pedagógica, favoreciendo la elaboración de una interpretación propia y fundamentada sobre sus características y alcances, por lo que, en este caso, permite explorar los diversos documentos que se realizaron durante la práctica profesional.

En ese sentido, la elección del análisis documental como método responde a los objetivos del presente trabajo, orientados a analizar el diseño pedagógico de seis talleres inspirados en el enfoque de la educación popular, así como a reconstruir los momentos metodológicos que aportaron a su configuración y a examinar su contribución al empoderamiento y a la visión del mundo de los Grupos de Familias Solidarias de la Fundación Unbound Proyecto Cali.

3.3. Población

El grupo poblacional sujeto de esta reflexión sobre la práctica estuvo conformado por lideresas y familias de los Grupos de Familias Solidarias de la Fundación Unbound, particularmente las vinculadas a los subproyectos TSU y corregimiento La Castilla.

3.4. Fases de la reflexión

3.4.1. Búsqueda y selección de información

En esta primera fase de la reflexión sobre la práctica profesional, el autor y la autora establecieron un reencuentro con la información y un diálogo en torno a su alcance y delimitación. A partir de este intercambio, definieron como categorías de análisis: **empoderamiento** y **visión del mundo**, considerando que fueron sus dimensiones centrales trabajadas durante el período de práctica. Además de ello, los talleres de empoderamiento y visión del mundo, fueron diseñados y creados por el autor y la autora, por lo que el proceso de construcción permitió una aproximación más cercana a ambas categorías, ya que su elaboración exigió profundizar en estas nociones y definir las como ejes centrales de esta propuesta. En ese sentido, su selección no solo respondió a su relevancia analítica, sino también a su importancia dentro de la construcción pedagógica realizada.

Así pues, la categoría de empoderamiento permitió centrar la atención en aspectos relacionados con la autonomía, la participación y el reconocimiento de capacidades, mientras que la categoría visión del mundo, posibilitó analizar las formas en que las personas interpretan su realidad, su entorno y sus experiencias cotidianas. Asimismo, estas categorías fueron priorizadas porque orientaron el diseño de los seis talleres propuestos, lo que exigió profundizar en su significado y reconocer su relevancia conceptual y pedagógica dentro de la propuesta.

En coherencia con ello, se sistematizó la mayor cantidad de información recopilada a lo largo del proceso de práctica. De este modo, como primer momento metodológico, se desarrolló un diálogo reflexivo en torno a las categorías mencionadas.

Empoderamiento: Desde la categoría de empoderamiento, el propósito inicial estuvo enmarcado en la posibilidad de que las familias y/o beneficiarios de la Fundación pudieran sostener y fortalecer su autonomía, ejercer y consolidar sus liderazgos y participar activamente en la toma de decisiones que inciden en su vida cotidiana y en los procesos comunitarios de los que forman parte. En este sentido, el empoderamiento se concibió no sólo como el desarrollo de capacidades

individuales, sino también como un proceso colectivo orientado al fortalecimiento de la organización comunitaria, la autogestión y la corresponsabilidad social.

Asimismo, se buscó promover espacios de participación y reflexión crítica que permitieran a las familias reconocer sus saberes, experiencias y potencialidades, favoreciendo la construcción de una conciencia colectiva y el ejercicio de una ciudadanía activa. De este modo, las acciones desarrolladas desde la práctica educativa apuntaron a que los/as participantes se reconocieran como sujetos/as capaces de incidir en su entorno, movilizar recursos y generar transformaciones sociales desde sus propias realidades.

Visión del mundo: Desde la categoría de visión del mundo, el propósito inicial estuvo orientado a promover en las madres líderes procesos de reflexión crítica sobre su realidad cotidiana, sus contextos, sus territorios y las relaciones que configuran todos los espectros de la vida. Así mismo, la Fundación Unbound concibe esta característica desde un enfoque centrado en la empatía hacia el otro y en la comprensión de que los procesos de transformación se construyen colectivamente. Así, se priorizan oportunidades que permitan a las madres líderes desarrollar sus propias capacidades de crecimiento personal, comunitario y económico, antes que centrarse exclusivamente en la distribución directa de bienes materiales. De este modo, se promueve la construcción de una mirada más amplia sobre la realidad social, que no sólo reconozca las dificultades presentes en los contextos, sino también las oportunidades de acción y transformación colectiva.

Esta categoría se articula con los principios de la educación popular, ya que privilegia el diálogo de saberes, la reflexión sobre la experiencia, la lectura crítica del mundo y la participación activa de las madres líderes en los procesos formativos. La visión del mundo no se concibe como un resultado inmediato ni individual, sino como un proceso progresivo y colectivo en el que las madres líderes fortalezcan su capacidad de comprender la realidad que habitan, reconocer

las habilidades propias y de sus compañeras, y ampliar su capacidad de agencia en el ámbito familiar y comunitario.

Empoderamiento y visión del mundo

La selección de las características empoderamiento y visión del mundo permite establecer un diálogo reflexivo que da cuenta de su relevancia como pilares formativos fundamentales dentro del proceso desarrollado en la Escuela. Si bien ambas características se articulan y se potencian mutuamente, corresponden a dimensiones que orientan y fortalecen de manera diferenciada los procesos formativos vividos por las madres líderes y familias participantes.

La visión del mundo que orienta este proceso se fundamenta en una comprensión de las participantes como sujetos de cambio en sus territorios, capaces de incidir en él a partir de sus experiencias y análisis del mismo. Desde esta mirada, la vida cotidiana es entendida como un espacio privilegiado de aprendizaje, donde las madres líderes reconocen y resignifican sus habilidades, amplían su comprensión de sí mismas y fortalecen sus posibilidades de acción. Las estrategias participativas implementadas expresan esta visión al propiciar espacios de diálogo y reflexión que permiten visibilizar saberes, emociones y prácticas, favoreciendo el reconocimiento de las participantes como actoras relevantes en sus propios procesos de desarrollo y en la construcción de la vida comunitaria.

Por su parte, la característica de empoderamiento se vincula con la capacidad de agencia, la toma de decisiones y la participación activa de las familias en los espacios comunitarios y sociales. Este eje se expresa en la manera en que las participantes se reconocen como sujetas de derechos, fortalecen sus liderazgos y desarrollan acciones colectivas frente a situaciones que afectan su vida cotidiana.

El diálogo de ambas características evidencia una relación complementaria y dinámica: la visión del mundo orienta el proceso formativo, genera las condiciones simbólicas, relacionales y pedagógicas que permiten a las participantes reconocerse como sujetas activas, con capacidad de comprender su realidad personal, familiar y comunitaria. Desde esta percepción, el empoderamiento no se concibe como un resultado aislado, sino como un proceso

complementario que se construye a partir del reconocimiento de sí mismas, de sus derechos y de su lugar en la vida colectiva. La visión del mundo profundiza y resignifica el empoderamiento, al proyectarla hacia la participación, la organización y la acción colectiva, reflexionando el territorio, dotando de sentido social y comunitario a los procesos formativos vividos en la Escuela.

Finalmente, comprender estas características como ejes temáticos permite reconocer que los procesos de transformación no son inmediatos ni lineales, sino que se construyen de manera progresiva y colectiva. Desde los principios de la educación popular, este diálogo reafirma la centralidad de las experiencias, los saberes y la participación activa de las madres líderes y familias, consolidando prácticas formativas orientadas a la autonomía, la corresponsabilidad y la transformación social.

3.4.2. Clasificación y organización de la información

En esta segunda fase metodológica de la reflexión, se realizó una revisión de los documentos, insumos, metodologías y técnicas producidas durante la experiencia de práctica profesional, con el propósito de reconectar con su contenido, intencionalidad y los puntos de encuentro que orientaron el proceso formativo. Esta revisión permitió situar la experiencia vivida y reconocer los elementos que posibilitaron el diseño pedagógico de los seis talleres para la Escuela Popular Caminando con Unbound, clasificándolos y organizándose en tres momentos centrales de la experiencia de práctica: diagnóstico situacional, laboratorio de co-creación y Ruta AMyS.

3.4.2.1. Diagnóstico situacional

El diagnóstico situacional fue el primer momento de la experiencia de práctica profesional, su metodología estuvo guiada por la etnografía y estuvo orientado a la comprensión del contexto organizativo de la Fundación Unbound y de los territorios acompañados por los estudiantes Michelle Suesca y Luis Duque en los subproyectos TSU y el corregimiento La Castilla respectivamente, mediante un acercamiento progresivo a sus dinámicas, actores y objetivos formativos. Este momento de la experiencia se llevó a cabo paralelamente, con una

revisión de literatura respecto a la concepción de la educación popular, su enfoque pedagógico y los ejes temáticos asignados a cada practicante, (empoderamiento y visión del mundo). Los insumos de este momento tales como: la doble espiral, la mándala, la corpografía y la cartografía social, aportaron a la planeación del laboratorio de co-creación y sentaron las bases para el diseño pedagógico de los seis talleres centrales de esta reflexión, los cuales son a su vez, parte integral de la malla curricular de la Escuela Popular Caminando con Unbound.

Se elaboró un diagnóstico situacional de cada subproyecto, en los que se pueden identificar algunas similitudes y diferencias. Si bien ambos se desarrollaron en la misma Fundación, con hitos similares del proceso y un propósito curricular compartido, se evidenciaron condiciones territoriales y comunitarias significativamente distintas, las cuales incidieron directamente en la lectura del contexto y, por ende, en el diseño pedagógico de los talleres de la Escuela. Por ejemplo, en la Castilla, se evidenció que las personas son más participativas y trabajan en comunidad; al ser un corregimiento la mayoría de personas se conocen, lo que facilita la creación de redes de apoyo sólidas. Por el contrario, en la ciudad, en el subproyecto de TSU, está unión y esta participación no es tan amplia, ya que al ser una ciudad hay menos tiempo para la participación, ya sea por las diversas ocupaciones que se tienen en la cotidianidad, o por la inseguridad que les genera no tener habilidades necesarias para poder liderar, ya que se visibilizan disparidades en los niveles educativos de las líderes; algunas de ellas enfrentan dificultades en la lectura y escritura, lo que perciben como un obstáculo para postularse a roles de liderazgo.

En estos diagnósticos se registraron además las experiencias iniciales de ingreso a la Fundación Unbound, las reuniones con la coordinación, las visitas al territorio y el avance del proceso de co-creación de la Escuela Soñada. A partir de este acercamiento, se consolidó la apuesta por la construcción de una escuela de formación en educación popular y liderazgos, concebida como una estrategia orientada al fortalecimiento de herramientas personales y colectivas en las lideresas y familias, tales como la toma de decisiones, la organización comunitaria, la construcción de redes de apoyo, el empoderamiento y la visión del mundo.

Asimismo, los diagnósticos permitieron comprender que el “cierre” del proceso de apadrinamiento no se concibe como un trámite administrativo, sino como un proceso pedagógico y organizativo, orientado a que las familias puedan depender progresivamente menos del apoyo externo y más de sus propios recursos, capacidades y vínculos comunitarios.

3.4.2.2. Laboratorio de co-creación para la Escuela de formación

Este momento estuvo enfocado en la planeación e implementación de un laboratorio de co-creación en el que se identificaron los temas de interés sugeridos por las lideresas y familias participantes en los siete subproyectos que aportan a su desarrollo individual y comunitario con el propósito de integrarlos en la malla curricular de la Escuela Popular de Unbound Cali.

El laboratorio se propuso como un espacio de encuentro para formular y crear ideas desde las experiencias y vivencias comunes de las familias que hacen parte de la Fundación. Este espacio se sustentó en principios pedagógicos propios de la educación popular: la horizontalidad, el diálogo de saberes y la reflexión de la palabra de todas y todos como reconocimiento de la experiencia, un pilar importante para la educación popular.

La conversación en el laboratorio se centró en preguntas orientadoras sobre las características de logro. Para el empoderamiento, se preguntó sobre los desafíos cotidianos y sus efectos. En la Visión del mundo, se abordaron desafíos territoriales (sociales, económicos, culturales) y el sentimiento de pertenencia en el barrio/vereda. Ambas características se analizaron en las dimensiones individual/familiar y comunitaria, utilizando la cartografía corporal y el mapeo, respectivamente. Ver figura 6.

Figura 6: *Documento excel diseñado para la construcción de la espiral de los sentires*

	Actividad	Objetivos	Tiempo	Materiales	
3.3 Cartografía de los sentidos (Actividad del encuentro del encuentro)	En este momento se llevará un mapa de la ciudad. Uno de la comuna y uno del departamento, y se diseña un mapa para que ellos y ellos colóquen en un papel en blanco, en el centro del mapa se divide en cuatro partes. Para la actividad inicial los participantes recogen los diversos materiales para poder hacer el mapa. Se les pide que dibujen con lápiz, cortar papeles para colorear, pintar, etc. Se les pide que dibujen un círculo para reflejar los aspectos que habíamos, y los que no habíamos, y poner los objetos en el mapa a su motivación.	Reflexionar el espacio rural o urbano, cómo me siento en dicho espacio, el paisaje que me rodea, lo que me gusta y lo que no me gusta, cómo se ve el espacio y cómo se siente el espacio. Participantes y demás situaciones que suceden. Reconocer en dicho espacio cómo se sienten los participantes.	10 minutos para la creación del mapa. 30 minutos para la socialización de los sentidos en el territorio.	Un rollo de papel bond (para los mapas), 5 para la ciudad, 5 para el departamento y el departamento para la creación del mapa. Objetos que se usaron: garrafas, botellas, cajas, papeles, lápices, colores, plumas, marcadores, lápices de grafito y lápices de colores, plastilina, papel bond, papel de colores, fichas, figuras geométricas, cartón, tornillos, papeles en líquido y barra.	
1. Preguntas problematizadoras (Actividad del encuentro del encuentro)	Las preguntas que se realizaron están enfocadas en principalmente reconocer nuestra realidad, de dónde venimos, las preguntas son: "¿Dónde viví?", "¿Dónde voy?", "¿Cuáles otros he habido y cómo me siento en los espacios que voy a habitar?", "¿Cuáles otros no me hacen sentir segura y a qué?"	Reflexionar información en el territorio de las preguntas.	20 minutos para que las personas contesten las preguntas.	Impresión de las preguntas y respuestas.	Luis Fernando Duque, Michelle Sencia Giraldo

Fuente: Elaboración propia.

En el Laboratorio de Co-creación participaron más de 170 lideresas de los subproyectos de Unbound con el propósito de aportar a la identificación de intereses y temáticas de formación pertinentes de ser integradas en los talleres de la Escuela. La metodología utilizada en este momento fue el Pensamiento de Diseño, orientada a la construcción de un prototipo interactivo que permitiera recoger temas y contenidos significativos para los Grupos de Familias Solidarias (GFS), a través de la participación de sus lideresas, el cual está dividido en 4 pasos los cuales se presentarán a continuación. Según Kelley, y Kelley, D. (s.f.), El Pensamiento de Diseño es un método para generar ideas innovadoras y busca dar soluciones reales y eficaces a quien lo utilice. Aunque ha sido una metodología que se ha implementado usualmente en el ámbito empresarial, dentro del campo social, también se usa para abordar problemas y necesidades de un grupo de personas o comunidad, pues es un método de resolución de conflictos centrado en el ser humano que a través de la empatía y el trabajo colaborativo permite encontrar soluciones para transformar el contexto. Sus pasos a seguir son los siguientes:

Empatizar

Este primer momento del Laboratorio se concentró en el consenso y recopilación de sugerencias temáticas para la Escuela Popular con las lideresas de los subproyectos y las familias de los GFS, dando valor a las propuestas que consideraban importantes al momento de pensar en un proceso pedagógico y educativo. Para identificar estas necesidades, se implementó un taller

con preguntas que buscaban recoger las expectativas o necesidades de aprendizaje que se tenían, así como los aportes que podían brindar a la escuela. Las preguntas se centranban en aquello que deseaban aprender y lo que esperaban de la escuela, además de aquello que estaban dispuestas a enseñar.

Definir

En este momento del Laboratorio cobraron protagonismo las líneas temáticas de la Fundación Unbound. Se invitó a las lideresas a significar las características: empoderamiento y visión del mundo, basadas en su propia experiencia. De aquí surgió una interconexión con palabras clave como: control, confianza, toma de decisiones, amor, seguridad, fé, crecimiento, entre otras, que sirvieron de base para comprender que el empoderamiento está ligado a diversas esferas de la vida y que comprende un conjunto de dinámicas basadas en el auto reconocimiento de las capacidades. En este momento se definió que el empoderamiento es creer en las capacidades y/o habilidades que cada una posee para aportar a sus grupos.

El ejercicio de definición se complementa con una cartografía corporal (silueta del cuerpo humano), pensada para contar a través del cuerpo lo que atraviesa cada individualidad y es atravesado por el ámbito personal; y el mapa parlante (mapa de los corregimientos y la ciudad de Cali por comunas), pensado para que el espacio nos exprese y visualmente evidenciamos nuestra ubicación y abarca el ámbito comunitario. Este momento se movilizó a través de las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los desafíos que enfrentan para sentirse empoderadas/os en la vida cotidiana? ¿Cómo le hacen sentir esos desafíos? De esta forma se buscó que las lideresas conectaran su sentir con una parte del cuerpo donde harían visibles sus respuestas e identificaran corporalmente sus desafíos. Mientras se realizaba el ejercicio, las lideresas evidenciaban que había respuestas que se conectaban particularmente con el corazón, la cabeza, o las manos. Ver figura 7 y 8.

Figura 7: *Cartografía elaborada por lideresas en la línea temática de empoderamiento.*



Fuente: Mapa corporal elaborado por las lideresas durante el laboratorio de co-creación

Figura 8: Mapa de línea temática redes de apoyo y vinculación.



Nota: Elaboración propia a partir de la práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2023), durante actividades de cartografía colectiva en la ciudad de Cali.

En el siguiente cuadro se evidencian las personas facilitadoras de la actividad, quienes estuvieron encargadas de orientar el desarrollo correspondiente de cada mesa de trabajo y de escuchar las preguntas e intervenciones de las madres líderes. Asimismo, las personas encargadas de la sistematización tuvieron como función recopilar de manera detallada los aportes, reflexiones y comentarios expresados por las madres líderes durante la jornada. Una persona dedicada a la observación activa, encargada de registrar aspectos relevantes del proceso, considerando que a quienes facilitaban el taller podían escaparse ciertos detalles durante la dinámica. Posteriormente, se presenta la dimensión a trabajar en cada mesa y, finalmente, las preguntas orientadoras.

Tabla 1: *Estructuración co-laboratorio*

Item	Característica de Logro	Facilitador(a)	Sistematización:	Dimensión que trabaja	Preguntas de la mesa
1	Nivel 0: Semilleros Unbound	Eliana Villegas	Jennifer Rojas	Individual y Familiar	¿Qué expectativas tenía cuando ingresó a Unbound? ¿Cuáles fueron los mayores desafíos que enfrentó cuando entró al programa de apadrinamiento?
2	Nivel 1: Orientación a Objetivos	Isabel Cristina Asprilla	Diego Jaramillo	Individual y Familiar	¿Cuáles son las sensaciones que me genera establecer una meta en mi vida? ¿Cuáles son los desafíos que enfrentó para cumplir mis metas? (económicos, emocionales, habilidades, organización)

3	Nivel 2: Responsabilidad y Apoyo Mutuo	Francisco Espinosa	Luisa Morales	Comunitario	¿Cuáles son los desafíos que enfrenta mi comunidad cuando trabajan en grupos o desarrollan proyectos en conjunto? ¿Cual es la forma en que se establecen nuevas relaciones en mi comunidad? (alrededor de celebraciones, eventos, proyectos, actividades...)
4	Nivel 3: Visión del Mundo	Lina Ramirez	Gilly Castillo	Comunitario	¿Cuáles son los mayores desafíos que se presentan en tu territorio? (sociales, económicos, culturales) ¿Cómo te sientes en tu barrio/vereda, cuales son los lugares de tu barrio/vereda más significativos para ti?
5	Nivel 4: Fomentar la capacidad	Luis Fernando Duque	Astri Velazques	Individual y Familiar	¿Qué (situaciones, personas, espacios) te hace sentir muy segura y capaz de resolver/enfrentar la vida cotidiana? ¿Cuales aspectos te hacen sentir insegura o disminuyen esa capacidad?
6	Nivel 5: Cultura de Aprendizaje	Robinson Sanchez	Diego Marin	Individual y Familiar	¿Cuales estrategias uso para autoexaminarme/autoevaluarme? ¿Cómo me siento cuando me evaluó/examino o cuando otras personas lo hacen?
7	Nivel 6: Toma de Decisiones descentralizadas	Angie Molina	Caterine Paez	Individual y Familiar	¿Cómo me siento cuando debo tomar decisiones de mi vida? ¿Cuáles son los desafíos que se me presentan cuando debo tomar decisiones importantes?

8	Nivel 7: Empoderamiento	Leidy Laura Michelle Suesca	Diana Gómez	Individual y Familiar	¿Cuáles son los desafíos que enfrentamos para sentirnos empoderadas/os en nuestra vida cotidiana? ¿Cómo me hacen sentir esos desafíos?
9	Nivel 8: Autosuficiencia Económica	Daoblelly Sinisterra	Leidy Quintero	Individual y Familiar	¿Cómo me siento respecto al manejo del dinero en mi vida y en la de mi familia? ¿Qué desafíos y problemáticas enfrentas a la hora de generar tus ingresos?
10	Nivel 9: Sostenibilidad	Neida Marquez	Robert Zuñiga	Comunitario	¿Qué desafíos enfrenta mi comunidad para generar cambios? ¿Que me impide asumir nuevas iniciativas y responsabilidades en mi comunidad que beneficien a todos y todas?
11	Nivel 10: Redes de Apoyo y Vinculaciones	Danny Montenegro	Angie Rengifo	Comunitario	¿cuales son las personas, instituciones, organizaciones de su comunidad que considera importantes para su vida miliar y comunitaria y porqué?

Fuente: Elaboración propia

Para este caso, el rol principal de los estudiantes en práctica fue el de facilitadores en las mesas orientadas al *fomento de capacidades* y al *empoderamiento*, contribuyendo al desarrollo de dichas instancias de diálogo y reflexión. Como puede observarse, debido a una decisión institucional y logística, la característica *visión del mundo* estuvo orientada por otra profesional de la Fundación Unbound, lo que limitó la posibilidad de obtener información detallada sobre este eje temático.

Prototipar

El momento de prototipar, empezó por pensar ¿cómo se llamaría esa escuela soñada? Después se pasó a recordar los procesos de formación al interior de la organización en los que las lideresas han participado, lo que han aprendido durante su estancia en la Fundación y cómo han aplicado los aprendizajes, así mismo, lo que este concepto ha significado en su experiencia. Las lideresas mencionaron que han aprendido, sobre trabajo en equipo, respeto a las diferencias, capacidades que se encuentran dentro de los GFS, planear para lograr los objetivos en común, empatía y buen trato; pero ante todo han aprendido a fortalecer la paciencia, la comprensión ante las adversidades y ponerse en los pies de los/as demás. Una madre líder de la Castilla comentaba que “como ustedes han estudiado tanto le enseñan a uno a pensar ¿sabe? a enterarse de cosas que uno ya sabe, pero que no las reflexiona. La importancia de ver que mi amiga esta bien, mi vecina, que si piensa diferente eso no importa porque estamos en la misma comunidad, y si a una le va bien a todas nos va bien”

En concordancia con su recorrido personal y comunitario, se invitó a las lideresas a pensar acerca de lo que podían aportar y enseñar en esa escuela soñada ¿cuáles son esos saberes integrales que poseen?, a lo cual respondieron: estrategias innovadoras para alcanzar objetivos; el juego como metodología para tener reuniones activas y generar aprendizajes desde la risa y la diversión; la comunicación asertiva para fortalecer las redes y los vínculos; y delegar responsabilidades dentro de los núcleos comunitarios. Comentando que “algunas personas aquí simplemente quieren venir y querer recibir dinero sin lo bonito de aprender, de crecer, y si uno tiene algo que enseñar, pues enseñar. Pero no se les dice nada. Las invitamos a que vayamos juntas a los talleres”. Esto permitió identificar que en muchas ocasiones las lideresas han encontrado y aplicado formas estratégicas para mantener la cohesión grupal.

Hecho esto, se pasó al momento de los aprendizajes para concretar aquello que les gustaría aprender en las diferentes líneas de Unbound. Se precisa que en este documento solo se da cuenta de “empoderamiento y fomentar la capacidad”, que fueron las características a cargo de los/as practicantes responsables de la presente reflexión. En estas líneas se encuentra como factor común, un interés en fortalecer estrategias para el emprendimiento, saber cómo manejar el dinero y el presupuesto, tener manejo de las finanzas y los recursos económicos, las artes

integradas, la auto aceptación y confianza en sí mismas, el manejo de emociones y el conocimiento de metodologías para la enseñanza, y siempre y muy reiteradamente mantener siempre su camino orientado por Dios y no perder ese camino de la fe. De esta forma se obtuvo la información de la escuela soñada con participación de todas las lideresas.

En el desarrollo del ejercicio denominado doble espiral, se optó por utilizar un símbolo ampliamente reconocido en la educación popular: el espiral. Este símbolo fue considerado pertinente, ya que más que una simple herramienta metodológica; encarna una forma de recorrer el proceso desde las emociones y los sentires de las participantes. El espiral, como figura de transformación, posibilita avanzar hacia nuevos aprendizajes sin perder la conexión con el interior de cada persona, permitiendo así el reconocimiento de que todo lo que se expresa en el exterior proviene de lo que nace en lo profundo del ser. En este sentido, se asumió que “todo lo que vive afuera, está porque nos nace adentro”.

Esta elección simbólica buscó poner en práctica uno de los principios fundamentales de la educación popular: atravesar la experiencia como eje transversal de cualquier proceso formativo y cotidiano, incluyendo los ejercicios pedagógicos. Se parte de la comprensión de que todo aprendizaje es también un acto político, en tanto se construye desde la subjetividad y el reconocimiento de las propias vivencias. En esta línea, se asumió que la teoría debía emerger desde la práctica y no imponerse sobre ella, evitando así la descontextualización de los saberes y reconociendo la riqueza experiencial de las participantes como punto de partida y de llegada permanente (Núñez, 2005).

Figura 9: *Formato de sistematización Prototipar Fundación Unbound referente a la experiencia en la mesa de Fomentar la Capacidad*



Fuente: Tomado Fundación Unbound 2023

Figura 10: resultado del ejercicio de la doble espiral en el proceso de co-creación.

Formato de Sistematización PROTOTIPAR Laboratorio de Co. creación Ruta/Escuela de Formación Unbound Cali - 2023		
Lo que puedo Enseñar	Aprendizajes y Experiencias que han aportado a la Característica	Lo que quiero Aprender
→ Los conocimientos adquiridos en capacitaciones → Saberes y talentos → Manualidades → Charlas Motivacionales, para crecer en seguridad. → Manejar las emociones y saber expresar amor. → Guiar como un tejido las experiencias vividas. → Compartir Responsabilidad.	• Experiencias como Agentes de cambio fomentando la capacidad para ayudar. • Hemos aprendido a escuchar y respetar las diferentes opiniones, y conocer los diferentes puntos de vista. • Las experiencias con los adultos Mayores, por el Amor y gratitud que brindan. • Apoyo, recibido en los emprendimientos como RedFes por que su ayuda a un niño familiar. • Apoyo Económico, Psicológico y acompañamiento en general.	→ Queremos aprender los saberes de los demás → Aprender el caminar de otros para seguirlo. → Motivación para seguir adelante en cualquier proyecto. → Estar dispuestos y abiertos para el aprendizaje y retos que nos propongan para avanzar.
Mi escuela soñada se llama: <u>Soñando ideas.</u>		
Aportes de otras Líderes en la Exposición Museo:		

Fuente: Fotografía de elaboración propia tomada durante el laboratorio de co-creación con lideresas de los GFS en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2023).

Si bien se reconoció que este tipo de simbología no siempre es inmediatamente comprensible, el uso de elementos visuales y simbólicos permitió acercar los contenidos teóricos a las participantes de una manera significativa. Esto generó un ambiente de confianza, donde las mujeres se sintieron comprendidas, valoradas y seguras, reconociendo el espacio como propio. Esta percepción fue fundamental al momento de diseñar los talleres, ya que sus necesidades no solo fueron escuchadas, sino también visibilizadas e incorporadas activamente en el proceso formativo.

La espiral se implementó como un recurso orientado a recoger los sentires de las madres líderes durante el proceso. Para su desarrollo, se pusieron a disposición materiales como telas, lanas, agujas, entre otros, los cuales podían ser ubicados libremente en cualquier parte de la espiral, en corcondancia con el sentir-pensar de cada participante. Fundamentando en la espiral la idea de que los procesos internos pueden proyectarse hacia el exterior y, a su vez, ser reinterpretados a partir de la experiencia colectiva hacía el interior.

Durante la actividad, se observó que la mayoría de las madres líderes optaron por realizar acciones relacionadas con la costura, lo que permitió identificar la presencia de otros saberes previos adquiridos en el marco de la Fundación. En este contexto, una de las participantes expresó “Siempre he cosido, pero con las diferentes actividades de la Fundación me di cuenta de que coser es para mí y para mi familia también”, lo cual evidenció la relación entre la experiencia previa y su resignificación dentro del ejercicio.

Asimismo, en todas las mesas se incorporaron representaciones de manos y pies como parte del desarrollo de la actividad, utilizadas por las participantes para expresar ideas asociadas al actuar, avanzar y ayudar dentro de sus contextos.

Probar

Una vez finalizado el prototipo, cada mesa llevó a cabo una exposición tipo museo. La persona facilitadora, quien sistematizó el trabajo, y dos integrantes permanecieron para presentar el proceso que se realizó; explicar el significado del nombre elegido y compartir sus expectativas respecto a la escuela soñada. Durante este momento, las demás compañeras recorrieron las

demás mesas, observando los diferentes enfoques y aportes de cada grupo y realizando preguntas si existía la curiosidad por lo expuesto. Este ejercicio permitió el intercambio de ideas y experiencias, de forma espontánea, fomentando la reflexión sobre los conceptos trabajados a lo largo del encuentro. De esta manera, se dio cierre al encuentro, consolidando tanto la presentación de los prototipos como el aprendizaje colectivo generado.

Figura 11: *Laboratorio de co-creación: exposición de la escuela soñada.*



Fuente: Exposición del prototipo de la escuela soñada durante el laboratorio de co-creación.

3.4.2.3. Ruta Amys

Estos talleres fueron creados por el equipo profesional de la Fundación Unbound en el año 2022, previo al laboratorio de co-creación y al diseño curricular de la Escuela Popular Caminando con Unbound. El desarrollo e implementación de algunos talleres de esta Ruta, específicamente en la línea de empoderamiento, estuvo a cargo de practicantes de la Licenciatura en Educación Popular, como parte de sus funciones de práctica y teniendo en cuenta además sus conocimientos pedagógicos.

Para la ejecución de estos talleres, se tuvo en cuenta el aprendizaje experiencial propuesto por Kolb (1984), quien plantea que el aprendizaje surge de la transformación de la experiencia a

través de un ciclo de acción y reflexión. Este enfoque se articula con los aportes de Dewey (1938), quien resalta la importancia de la experiencia reflexionada como base de la educación, y con Freire (1970), que concibe el aprendizaje como una praxis transformadora orientada al empoderamiento de los sujetos.

La característica de empoderamiento fue la única trabajada por los practicantes dentro de la Ruta AMYS a través de los siguientes talleres, ya que las demás estuvieron a cargo del equipo de la Fundación.

1. “Mi comunidad, mis derechos”
2. “Mecanismos de exigibilidad ciudadana”
3. Sesión círculo de los sueños
4. “Abrazando tu grandeza”

3.4.3. Análisis e interpretación de la información

La fase de análisis de la información se desarrolló de manera paralela y articulada a los distintos momentos del proceso, comprendiendo que, al tratarse de una reflexión de práctica profesional desde la educación popular, el análisis no ocurre únicamente al final, sino que se construye de forma continua a partir del diálogo, la observación y la reflexión colectiva.

En este sentido, los insumos recogidos durante el diagnóstico situacional, el laboratorio de co-creación y la participación en la Ruta AMyS fueron retomados y organizados progresivamente, permitiendo reconocer sentidos, aprendizajes y tensiones presentes en las experiencias de las madres líderes y familias participantes, pero así mismo permitió encontrar algunos insumos que se pudieron tener en cuenta al momento de crear los talleres para el diseño del currículo.

Los insumos analizados incluyeron registros de observación participante, relatorías, producciones gráficas y simbólicas (cartografías corporales, mapas parlantes, prototipos. Ver *figura 9*), respuestas a preguntas problematizadoras, reflexiones colectivas y comentarios emergentes durante los espacios formativos.

Posteriormente, estos insumos fueron clasificados a partir de las categorías de análisis definidas en el trabajo (empoderamiento y visión del mundo), identificando en cada momento aquellos elementos que daban cuenta de percepciones, aprendizajes, tensiones, avances y necesidades expresadas por las madres líderes y familias participantes. Esta clasificación permitió reconocer regularidades, diferencias y puntos de encuentro entre los distintos momentos del proceso.

3.4.3.1. Análisis de los diagnósticos situacionales TSU y La Castilla

De la revisión de los diagnósticos situacionales de los subproyectos TSU y la Castilla emergieron algunos puntos clave: la transición del apoyo económico hacia la formación de capacidades y autonomía; la identificación de permanencias prolongadas en el programa sin logro de metas; diferencias territoriales entre lo rural y lo urbano y su efecto en el tejido social, participación y agencia, condiciones pedagógicas, empoderamiento y redes de apoyo y la necesidad de comprender el cierre como un proceso que exige capacidades instaladas, tales como la planeación del proyecto de vida, la generación de ingresos, el fortalecimiento de redes y la participación activa. Estos elementos se constituyeron en insumos centrales para orientar las fases posteriores del proceso y el diseño de los talleres de la Escuela.

Puntos clave:

- **Del apoyo económico a la formación de capacidades y autonomía:** Se evidencia que la apuesta de la Fundación Unbound Cali no se centra únicamente en la mejora de la calidad de vida a través del recurso económico, sino en el fortalecimiento de procesos formativos que permitan a las familias sostener el cumplimiento de metas y desarrollar capacidades personales y colectivas. En este sentido, el apoyo económico se comprende como un medio, mientras que el fin se orienta hacia la autosuficiencia, la cultura de aprendizaje, la orientación a metas, el empoderamiento y el fortalecimiento comunitario.
- **Permanencias largas sin logro de metas:** Los diagnósticos identifican un número significativo de familias con más de diez años de permanencia en el programa

que, pese al acompañamiento recibido, no han logrado consolidar proyectos de vida completamente autónomos. Incluso, se menciona la existencia de familias vinculadas por más de dos décadas, lo que pone en evidencia la necesidad de repensar las estrategias formativas y de acompañamiento.

➤ **Diferencias territoriales entre lo rural y lo urbano y su efecto en el tejido social, participación y agencia:** En el contexto rural (La Castilla, La Elvira, Montebello) se describe mayor cohesión: madres unidas, trabajo en equipo, escucha, participación. En el contexto urbano (TSU, comuna 14) se evidencia mayor dificultad para organizarse y resolver problemáticas por falta de tejido social fuerte, sumado a sobrecarga de tiempo (cuidados y trabajo).

La revisión de los diagnósticos permitió identificar diferencias significativas entre los contextos rurales y urbanos en los que se desarrolla el acompañamiento de la Fundación. Estas diferencias inciden directamente en las formas de organización comunitaria, los niveles de participación, las redes de apoyo y la capacidad de agencia de las familias. Mientras en algunos contextos rurales se evidencian vínculos comunitarios más estrechos, en los territorios urbanos se observa una mayor fragmentación del tejido social, lo que impacta en la participación colectiva y en los procesos organizativos. Este hallazgo resultó fundamental para comprender que la propuesta formativa de la Escuela no podía ser homogénea ni descontextualizada, sino que debía reconocer las particularidades territoriales y adaptar sus enfoques y metodologías a las realidades específicas de cada contexto.

➤ **Condiciones pedagógicas:** Los procesos educativos requieren condiciones pedagógicas específicas para ser significativos y sostenibles. Entre estas se destacan la necesidad de generar espacios de confianza, escucha y reconocimiento mutuo; el respeto por los modos de aprendizaje de las participantes; la valoración de la experiencia como fuente de conocimiento; y la construcción de relaciones pedagógicas horizontales. Asimismo, se evidenció la importancia de metodologías participativas que favorezcan la expresión corporal, emocional y simbólica, así como de ambientes

pedagógicos que no reproduzcan lógicas de imposición o asistencialismo. Estas condiciones resultaron fundamentales para orientar el diseño de los talleres, asegurando que la propuesta formativa fuera coherente con los principios de la educación popular y con las realidades de las madres y familias participantes, ya que también se pudo evidenciar que pueden aparecer brechas educativas: algunas madres, lideresas y/o acudientes presentan dificultades en lectura y escritura, lo que se presenta como un obstáculo para postularse a roles de liderazgo; además, en que tienen inseguridad por falta de habilidades.

Así pues, es importante reconocer la experiencia de cada una y que la alfabetización (cuando sea necesaria) pueda abordarse de manera situada y guiada. En el diagnóstico de La Castilla, se evidenció una parte donde se observa esta tensión, pues se cuenta que al coordinador de la sede La Castilla le parecía complejo “explicar teoría” y que lo importante era aproximarla a los contextos para no perder impacto.

➤ **Empoderamiento y redes de apoyo:** En los diagnósticos se permitió reconocer que los procesos de empoderamiento de las madres se construyen de manera progresiva y relacional, iniciando en el reconocimiento del cuerpo como primer territorio y extendiéndose hacia la familia, la comunidad y el territorio social. En este sentido, se evidenció que las redes de apoyo (familiares, comunitarias e institucionales) cumplen un papel central en el fortalecimiento de la capacidad de agencia, la toma de decisiones y la participación colectiva. El cuerpo aparece como el espacio primario donde se inscriben las experiencias, emociones y desigualdades, mientras que la comunidad se proyecta como el horizonte donde estas vivencias pueden transformarse a través de la organización, el acompañamiento y la acción colectiva. Este hallazgo resultó fundamental para el diseño de los talleres, al orientar procesos pedagógicos que articulan el cuidado de sí, el reconocimiento de las propias capacidades y la construcción de vínculos comunitarios.

3.4.3.2. Análisis del Laboratorio de Co-creación

Para el análisis de la información se retomó distintos insumos contruidos antes, durante y después del laboratorio. Entre ellos se encuentran: el espiral de los sentires (ver figura 12), las preguntas orientadoras, el paso a paso de la metodología de pensamiento de diseño y las relatorías del encuentro. A partir de estos documentos, se pudo llegar a estas conclusiones:

La mayoría de las lideresas han presentado obstáculos personales como falta de oportunidades laborales y económicas, lo que evidencia una problemática de desigualdad social y de género. Una madre del subproyecto La Castilla, ubicada en la mesa 4 afirmó que “si hubiera tenido la facilidad de algunos de haber terminado el bachillerato, por lo menos otra oportunidad hubiera tenido. Al menos haber bajado a la ciudad más jóven a buscar oportunidades diferentes”.

Otro de los desafíos relevantes es que tienen inseguridades respecto a lo que saben hacer, pues se han dado cuenta que en ocasiones recaen en ellas las situaciones de los subproyectos, lo que les genera miedo al fracaso y frustración ante la idea de no ser suficientemente activas en su comunidad. “Es que todos ustedes son estudiados, y obviamente uno tiene ideas, pero uno no sabe si son buenas... Por lo que prefiero callarme y aprender”. Así mismo, se identifican sentimientos de rabia, enojo, tristeza y culpa, que están enlazados con su liderazgo en los GFS, cuando sienten que no son suficientemente validadas y valiosas. Sin embargo, refieren que siempre hacen lo que está en sus posibilidades para buscar soluciones, mejorar su comunicación y tomar decisiones asertivas. En estos hallazgos se destacaron puntos de encuentro identificados como miedo, ausencia de redes de apoyo y falta de oportunidades.

Otro elemento fundamental que dejó el desarrollo metodológico del laboratorio fue comprender que el “no saber” no es un límite, sino un punto de partida: hay aspectos que desean aprender, pero también hay saberes que ya poseen y que pueden compartir, como: la creación de estrategias innovadoras para alcanzar objetivos lo que significó que en muchas ocasiones ellas han tenido que buscar nuevas formas para poder mantener la cohesión grupal.

También, el juego como metodología ya que consideran la importancia de tener reuniones activas, y que los aprendizajes son mucho más enriquecedores desde la risa y la

diversión. Saber llegar a las personas con una buena comunicación fortalece las redes y los vínculos. Por último, consideran que es importante enseñar a las personas a delegar responsabilidades dentro de los núcleos comunitarios. En ese cruce de aprendizajes ganados, se vuelve visible la educación popular, porque reconoce la experiencia como conocimiento, valora las capacidades de cada persona y hace posible que el aprendizaje sea una construcción colectiva, situada y con sentido para la vida cotidiana y comunitaria.

3.4.3.3. Análisis de La Ruta AMyS

Previamente se ha mencionado que, mientras se diseñaban los talleres de la Escuela, se avanzaba en el pilotaje de la *Ruta AMyS*. Este acercamiento en paralelo de los/as estudiantes de práctica profesional con los subproyectos, mientras se estructuraba la malla curricular, fue determinante para afianzar sus contenidos temáticos, porque aportó nuevas visiones y el reconocimiento de las situaciones particulares de cada territorio. Permitió identificar los temas más relevantes y de mayor impacto para la comunidad y consolidar un diálogo constante con las lideresas y familias apadrinadas, pues abrió las posibilidades de incluir en los talleres, además de los insumos recolectados en el laboratorio de co-creación, las particularidades e historias de vida de las familias, convirtiéndolas en gran medida en vigas de la creación de la malla curricular.

Durante el desarrollo de los talleres que se realizaron en la *Ruta AMyS*, se logró un mayor acercamiento con la población, ya que en este momento las familias de GFS, dieron a conocer las situaciones que vivían en sus territorios. En el taller de **Mecanismos de exigibilidad ciudadana** se aprendió sobre las acciones ciudadanas para la defensa de derechos y se abordaron temas como la acción de tutela, la veeduría ciudadana, el derecho de petición, la acción colectiva y la acción de grupo, con ayuda de casos prácticos que invitaban a su resolución por parte de grupos pequeños, indicando cuál era la acción que se debía llevar a cabo para responder a la violación del derecho.

Figura 12: *Caso de estudio realizado en uno de los talleres de Mecanismos de exigibilidad ciudadana.*

A continuación, se presenta un caso, en el cual usted debe asumir que es la madre o el padre de Dante, para diligenciar a modo de ejercicio una tutela.

Dante es un niño de 7 años que sufre de un retraso psicomotor desde su nacimiento, requiriendo tratamiento integral para manejar su enfermedad. Dante se encuentra afiliado a una EPS, pero hace unos meses esta decidió suspender el tratamiento que le fuere prescrito por el médico tratante, lo que está vulnerando no sólo la salud de Dante, sino su calidad de vida e integridad personal. La madre de Dante ha gestionado los trámites administrativos ante la EPS, para que se continúe con el tratamiento, sin obtener respuesta satisfactoria

Fuente: Caso tomado de la Fundación Unbound.

Las respuestas fueron bastante situadas, cada grupo comprendió y exploró por medio de la propia experiencia cuáles han sido algunas de las acciones que han tenido que llevar a cabo en sus territorios. Una de las asistentes comentó que uno de sus hijos tenía una capacidad diversa, lo que en muchas ocasiones le ha generado complicaciones en su estilo de vida, e incluso con la EPS (Entidad Promotora de Salud), el colegio y para ella conseguir un empleo formal. En el espacio del taller mencionó que de una u otra forma gracias a la Fundación Unbound, ella logró abrir una tienda que ha sido de gran ayuda, ya que le permite tener un poco más de tiempo para su hijo.

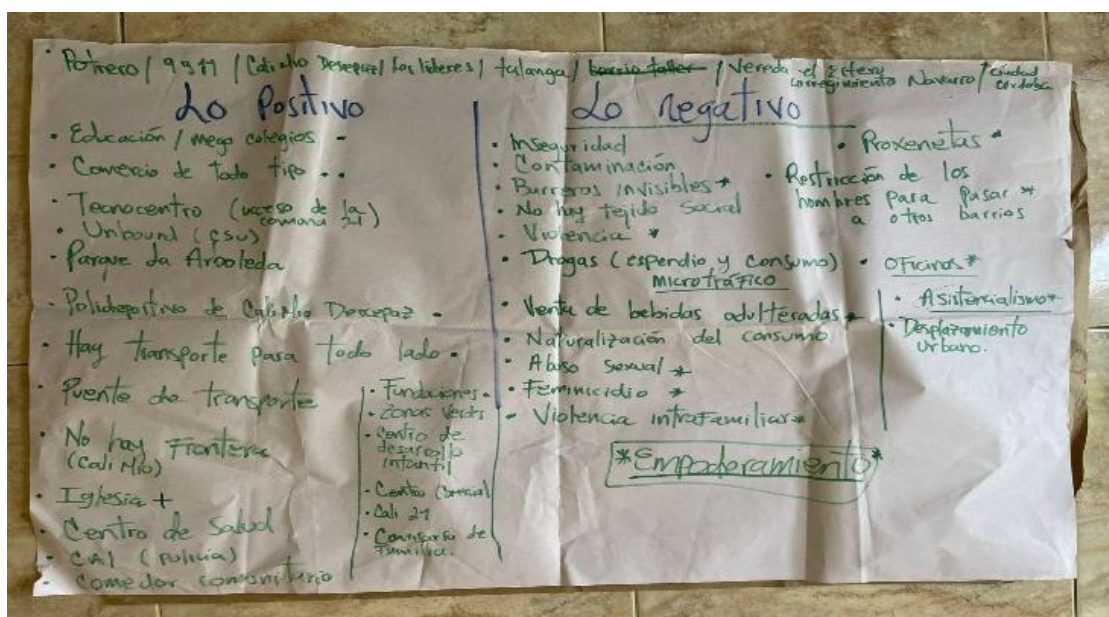
Figura 13: *Mujeres participantes en el taller Mecanismos de exigibilidad ciudadana.*



Nota: Elaboración propia a partir de la experiencia de práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

Otro taller que se llevó a cabo fue el de **Mi comunidad, mis derechos**. En este taller, la comunidad compartió acerca de lo que reconocían como derechos humanos y como derechos de manera general. En este taller se aprendió sobre derechos fundamentales y sobre la manera en que la comunidad percibía su territorio, qué era eso positivo y negativo que veía en él, y qué consideraban podrían hacer para que estas situaciones pudieran mejorar. Estas sesiones fueron gratificantes porque se caracterizaron por un constante palabreo en el que las familias contaban las situaciones que viven en sus barrios (las Orquídeas, Manuela Beltrán, Pizamos, Potrero sector 11 y sector 9, Talanga, Calimio desepaz, Los líderes y Ciudad Córdoba) y en los que se encontraron con diversidad de problemáticas en conjunto.

Figura 14: Imagen que representa la percepción comunitaria del territorio y sus problemáticas en diferentes barrios de Cali.



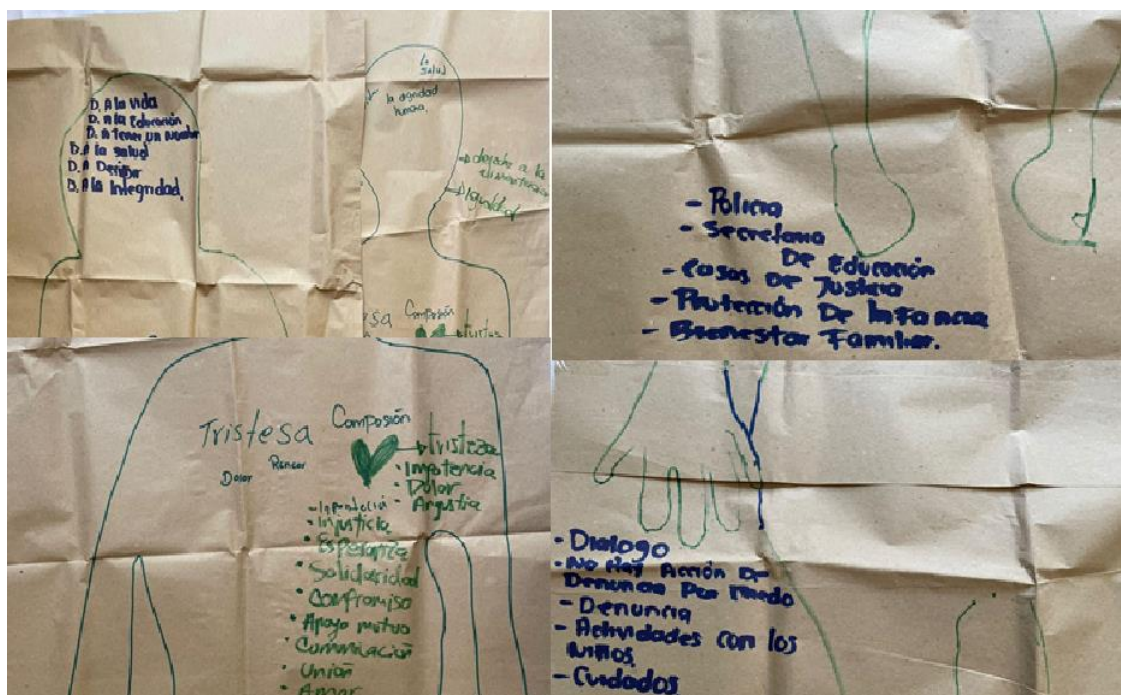
Fuente: Fotografías de elaboración propia, tomadas durante la práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

Como se puede visualizar en las imágenes, las cosas positivas de sus territorios son lugares y espacios. Por el contrario, lo negativo son acciones humanas. Las familias de los GFS mencionaron que estas situaciones en sus barrios no permitían tener una calidad de vida normal, ya que se presenta una constante deserción escolar, y tienen miedo de que sus hijos e hijas

menores puedan resultar enrollados en las fronteras invisibles o en los grupos que ellas mencionaron “delincuenciales”. Un ejemplo de ello es que una de las participantes, mencionó que: “Es muy difícil hacer alguna denuncia, porque acá nada es anónimo, uno va al CAI, y ellos supuestamente no dicen quién fue, pero eso se sabe todo.”

Durante el desarrollo de esta sesión, se realizó otro ejercicio en el que se invitaba a realizar una corpografía. En la cabeza se registraban los derechos fundamentales que conocían y en el corazón todo aquello que les generaba emociones negativas y positivas acerca de sus territorios. En las manos aquellas acciones que han realizado o habían realizado para llevar a cabo el mejoramiento de sus territorios, y en los pies los lugares o entes estatales y/o gubernamentales a los que se acercaría para que esos derechos sean respetados.

Figura 15: Ejercicio de corpografía realizado por las participantes.



Fuente: Fotografías de elaboración propia. tomadas durante la práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

De este modo, se propició un espacio de conversación en torno a cómo estas situaciones no solo atraviesan lo social y lo comunitario, sino que también se manifiestan de manera

constante en el cuerpo, ya que es allí donde se tramitan las emociones y las sensaciones que emergen al habitar el territorio. Esta reflexión permitió reconocer que las experiencias cotidianas no se viven únicamente en el plano externo, sino que se inscriben también en lo corporal y emocional.

En este mismo espacio, se abordó el cuerpo como primer territorio, generando un diálogo interesante por las distintas percepciones de las participantes. Algunas expresiones que surgieron fueron: *“claro, si uno no respeta el cuerpo no va a respetar ninguna otra cosa de su comunidad”*, *“yo entendía que el primer territorio era la familia, pero con lo que usted menciona ahora tiene más sentido que sea el cuerpo”* y *“debe ser el primer espacio que nos deberían enseñar a cuidar”*. Estas intervenciones permitieron evidenciar un proceso de resignificación en torno a la noción de territorio, ampliando su comprensión hacia una dimensión más personal.

Este reconocimiento del cuerpo como territorio apareció para muchas como un aprendizaje nuevo, pero de una forma u otra fue significativo, ya que habla sobre la importancia del autocuidado y la atención a las propias necesidades. No obstante, también emergieron tensiones asociadas a las responsabilidades cotidianas, especialmente las relacionadas con el cuidado de otros, como se evidenció en comentarios del tipo: *“a veces no me saco tiempo porque siento que no es tan importante, ya que primero hay que atender a los hijos”*.

El último taller que se acompañó de la *Ruta AMyS* se denominó, **Abrazando tu grandeza**, en el que se tramitó y dialogó sobre el territorio externo, las acciones políticas y comunitarias, haciendo un centro en el yo. También se gestionó un taller de autoestima, que tuvo como objetivo reconocer esta práctica como un proceso complejo ligado a diversas situaciones personales, familiares y sociales y que, por ende, no depende únicamente de un abordaje individual, que es lo que se suele interpretarse.

Este ejercicio fue valioso ya que giró alrededor de reconocer la importancia que tiene cada participante y a la vez fue difícil, porque contempló actividades de autoexploración y autopercepción para recordar como es el rostro personal. Hubo personas que decidieron no

participar en esa actividad, otras se sintieron avergonzadas, algunas expresaron que no encontraban nada bonito, pero también hubo quienes mencionaron sentirse bien con su cuerpo y sin inseguridades porque a su edad esas cosas no se pensaban.

También se abordaron las habilidades del ser y las habilidades del hacer, donde las participantes empezaron a reconocer que son buenas en muchas cosas, como por ejemplo escuchar a los/as demás, ser compasivas, ser creativas, entre otras. Al entender estas habilidades, se propuso realizar un collage donde en el centro colocaran una imagen que las representara o una foto de ellas mismas y la ambientaran, esto con el fin de hacer un collage de autoconfianza.

Figura 16: *Mujeres participantes en el collage Abrazando tu grandeza.*



Nota: Elaboración propia a partir de la experiencia de práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

Así fue como se llevó a cabo el proceso formativo en el marco de la *Ruta AMyS*, construyendo aprendizajes significativos, que estuvieron atravesados por el diálogo con la

comunidad. En nuestra calidad de practicantes y como personas externas a los territorios, se hizo un reconocimiento de este, y comprendimos cómo la comunidad tiene un concepto crítico y no solo romántico de sus realidades. Esta interacción con las familias de los GFS, permitió tener una visión más clara para la construcción de la malla curricular, y abrió espacios de escucha activa, confianza y reflexión colectiva. También permitió que los talleres de la malla curricular se diseñaran basados en sus experiencias, lo que reafirma una de las características más importantes de la educación popular: la enseñanza no es una acción impuesta, sino que se construye a partir de las vivencias y los saberes de quiénes sí habitan el territorio.

Las temáticas de la malla curricular desarrolladas en los talleres, no solo se abordaron desde una perspectiva conceptual, sino transversal con las emociones, las experiencias personales, y por supuesto las historias de vida que cada persona trae. Esto ayuda a comprender que el aprendizaje siempre está mediado por el contexto y la educación debe preocuparse por ser situada, participativa y construida en conjunto, pues esta experiencia permitió comprender que el contexto en sí ya es una experiencia, y que no se trata únicamente de “transmitir el conocimiento”, sino también de acompañar porque cada persona tiene diversidad de potenciales y justamente estos procesos ayudan y reconocen cada una de sus capacidades.

3.4.4. Triangulación de la información

Esta triangulación se realizó considerando tres aspectos:

- Lo expresado por las participantes en el diagnóstico situacional.
- Los aprendizajes, reflexiones y producciones colectivas del laboratorio de co-creación,
- Las experiencias, comentarios y situaciones emergentes en la Ruta AMyS.

En este momento se puso en relación lo recogido en cada uno de estas etapas a partir de las categorías de análisis definidas. Para ello, se revisaron las expresiones, producciones y reflexiones de las participantes, identificando cómo una misma categoría aparecía, se transformaba o se profundizaba en los distintos momentos del proceso.

Este ejercicio de triangulación posibilitó comprender cómo los procesos formativos no fueron lineales, sino dinámicos y progresivos, y cómo los aprendizajes se fueron fortaleciendo a partir del diálogo entre experiencia, reflexión y acción.

Finalmente, los resultados de esta triangulación fueron considerados de manera directa en el diseño y ajuste de los talleres de la Escuela Popular Caminando con Unbound. Los contenidos, metodologías y énfasis pedagógicos se definieron teniendo en cuenta los hallazgos del diagnóstico, las reflexiones del laboratorio y las experiencias emergentes en los talleres, asegurando que la propuesta formativa respondiera a las realidades, intereses y procesos de las familias participantes.

De este modo, la triangulación de la información se constituyó en una herramienta central para articular los distintos momentos del proceso y para consolidar una propuesta pedagógica coherente, situada y construida a partir de las voces y experiencias de las madres lideresas y familias.

En el diseño de los talleres de la Escuela Popular Caminando con Unbound se evidencia la incidencia directa de los insumos provenientes del diagnóstico situacional, el laboratorio de co-creación y los talleres de la Ruta AMyS, los cuales cumplieron funciones diferenciadas y complementarias dentro del proceso.

El **diagnóstico** aportó los insumos necesarios para definir las temáticas y prioridades de los talleres, al visibilizar las necesidades, intereses y problemáticas presentes en la vida cotidiana de las madres líderes y familias. A partir de este momento se orientaron los contenidos hacia aspectos relacionados con comunidad, derechos, capacidades, participación y exigibilidad, garantizando la pertinencia y contextualización de la propuesta formativa.

Por otra parte, el **laboratorio de co-creación** influyó principalmente en el enfoque pedagógico y en la elección de metodologías participativas. Las reflexiones colectivas y las producciones simbólicas desarrolladas en este espacio permitieron comprender la importancia de partir de la experiencia, el cuerpo y la palabra de las participantes, lo que se tradujo en talleres diseñados desde el diálogo de saberes, la horizontalidad y la participación activa.

Finalmente, los talleres de la **Ruta AMyS** se constituyeron en un insumo fundamental para el ajuste y profundización del diseño, ya que a través de su implementación fue posible observar la apropiación de los contenidos, identificar nuevas necesidades y fortalecer aquellos temas y estrategias que generaron mayor resonancia en las participantes. De este modo, el diseño de los talleres se consolidó como un proceso flexible y situado, construido a partir del diálogo constante entre diagnóstico, reflexión colectiva y experiencia práctica.

En síntesis, el abordaje metodológico desarrollado en esta reflexión de práctica profesional permitió comprender el proceso vivido no solo desde la intervención educativa, sino también desde una lectura crítica y situada de la experiencia. La revisión de cada una de las categorías posibilitó recoger, analizar y resignificar los saberes, percepciones y aprendizajes de las madres líderes y familias participantes. El análisis de la información, construido de forma progresiva y en diálogo con la experiencia, posibilitó reconocer sentidos, aprendizajes y transformaciones que orientaron el diseño de los talleres y que constituyen la base de los hallazgos que se desarrollan en el capítulo siguiente.

Capítulo 4. Hallazgos y aprendizajes

4.1. El camino recorrido

La práctica profesional en Unbound se configuró a partir de una tarea central de mediación reflexiva, crítica y dialógica desde los objetivos de la Fundación hacia prácticas emancipadoras que recogieran y plasmarán las voces de la comunidad en propuestas concretas de talleres. Por lo que se buscó articular los sentidos institucionales con las experiencias, saberes y necesidades expresadas por las familias participantes, dando lugar a una experiencia formativa construida de manera colectiva.

El punto de partida fue un diagnóstico situacional de carácter crítico, que permitió identificar algunos intereses de las familias frente al cambio que empezarían a vivir y su posición frente a ello. Desde este análisis, el relacionamiento se posicionó éticamente en los principios de la educación popular, privilegiando la reflexión colectiva, el diálogo de saberes y la participación activa como ejes pedagógicos.

El laboratorio de co-creación en el marco de la estrategia GFS de la Fundación Unbound Proyecto Cali representó una experiencia transformadora tanto para las lideresas, como para las familias participantes de los subproyectos y para la organización. A través de este proceso, surgieron nombres para la Escuela como: “Creando Sueños”, “Soñando ideas”, “Educando familias”, entre otros; reflejando la identidad y participación activa de las lideresas en la creación del proyecto educativo. El hecho de que las lideresas y familias tomaran decisiones sobre lo que

querían enseñar y aprender durante esta experiencia, fue de vital importancia. Esta clase de participación promueve el desarrollo de habilidades críticas y prácticas para la vida cotidiana, a través de su involucramiento en el proceso las familias no solo adquieren competencias para la autonomía personal y la toma de decisiones, sino también para la autonomía comunitaria, la participación en proyectos de desarrollo y el liderazgo en sus territorios.

La elección del nombre para la Escuela constituyó un acto simbólico de apropiación hacía el proyecto. Todas las participantes, que así lo desearon, de manera creativa y desde sus sentires, aportaron los nombres que anhelaban para su escuela soñada, los cuales quedaron plasmados en la actividad de co-creación, específicamente en el ejercicio de la "doble espiral" mencionado. Posteriormente, se realizó una encuesta para filtrar los nombres propuestos y, finalmente, mediante votación popular, el nombre elegido fue **"Escuela Popular, Caminando con Unbound"**.

Este proceso participativo además de reflejar la identidad colectiva, también evidenció un profundo sentido de pertenencia que incrementó significativamente la motivación y el compromiso de las lideresas con el proyecto. Las lideresas no solo desarrollaron habilidades de liderazgo, sino que también se proyectan como modelos a seguir dentro de sus comunidades. Este liderazgo compartido demuestra que no está reservado para unos/as pocos/as, sino que puede ser distribuido entre todas las personas de la comunidad, promoviendo la colaboración y el trabajo conjunto hacia el cambio social.

Figura 17: *Lideresas durante el proceso de co-creación de la Escuela Popular Caminando con Unbound.*



Fuente: Fotografía de Susan Sarmiento Alayón. tomada durante la práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2023).

La implementación de la Ruta AMyS funcionó como un campo de validación práctica, permitiendo ajustar las estrategias pedagógicas y evidenciar el impacto de un enfoque popular en el fortalecimiento de la autonomía individual y comunitaria, particularmente en un contexto de transición y cierre de ciclo institucional.

Además, aunque las lideresas ya contaban con habilidades para la resolución de conflictos, por medio de los talleres de la *Ruta AMyS* se reflexionó sobre los mismos y se profundizó en el desarrollo de habilidades de mediación, resolución de conflictos y gestión colectiva. Estas competencias son esenciales para generar dinámicas de colaboración que trascienden los talleres y promuevan una transformación sostenida en sus territorios al terminar su proceso con la Fundación.

Un aspecto relevante de este proceso fue que las lideresas se dieron cuenta de que eran educadoras populares en potencia, todo gracias a sus preguntas y simples charlas, visibilizando esta forma de conocimiento y acción. Como afirma Giroux Henry (2005), la educación debe ser un acto político, un medio a través del cual las personas aprenden a desafiar las estructuras sociales opresivas y reconfiguran las relaciones de poder en sus comunidades, motivando a otras

familias a ser críticas y participativas. Esto refuerza la idea de que, al tomar conciencia de su rol como educadoras, las lideresas pueden transformar su realidad social y política.

Finalmente, cabe resaltar que el desarrollo del trabajo se nutrió de las voces de las madres líderes participantes, las cuales fueron asumidas como referentes fundamentales para el fortalecimiento del proceso formativo y reflexivo. Sus voces fueron recogidas, en su mayoría, a través de intercambios orales, la memoria, conversaciones colectivas y espacios de diálogo propios de los talleres. Este capítulo final propone una valoración crítica y propositiva del camino recorrido, identificando los principales aportes de la experiencia, los desafíos aún presentes y algunas orientaciones para consolidar la Escuela como una apuesta pedagógica sostenible dentro del proyecto de Unbound, centrada en el empoderamiento, la lectura y reflexión del mundo y en la participación activa de las familias como protagonistas de sus procesos formativos.

4.2. Enfoque de la educación popular en el diseño de talleres

Este enfoque conecta directamente con las necesidades de los/as participantes, ya que la educación popular se basa en la experiencia y en la participación activa de las personas dentro de su contexto social. Además, busca que estos procesos sean sostenibles, constantes y de fácil acceso para cualquier persona.

La educación popular, al ser de una fuerte base participativa, fomenta liderazgos democráticos, colaborativos y descentralizados, alejándose de los modelos autoritarios. Además de promover la distribución de responsabilidades con la comunidad, porque son las familias unidas las que transforman sus entornos.

Al adoptar este enfoque, las familias apadrinadas se convirtieron en participantes principales de la creación de la malla curricular. Cada uno de los talleres diseñados partió de las expectativas y vivencias compartidas por las lideresas durante la implementación del Laboratorio de Co-creación y el acompañamiento en los talleres de la *Ruta AMyS*.

La transición hacia una nueva metodología de formación integral permitió comprender que, al diseñar, crear e implementar estos talleres, se podían trascender las dinámicas tradicionales. Cada ejercicio de los talleres no se concibió sólo como un espacio de "depositar conocimiento", sino como un momento en el que se abordan los contenidos intelectuales, las emociones y el cuerpo. Este enfoque promueve una educación integral que atraviesa los sentidos y la experiencia vivida.

En la creación de los talleres, se pensó en una transversalidad que reconociera a las personas como seres integrales, atravesados por diversas experiencias. Esto permitió proyectar que, durante los años de la malla, las familias puedan reflexionar constantemente sobre la aplicabilidad de cada temática en su vida cotidiana, fortaleciendo su conexión con los contenidos, la metodología y sus territorios.

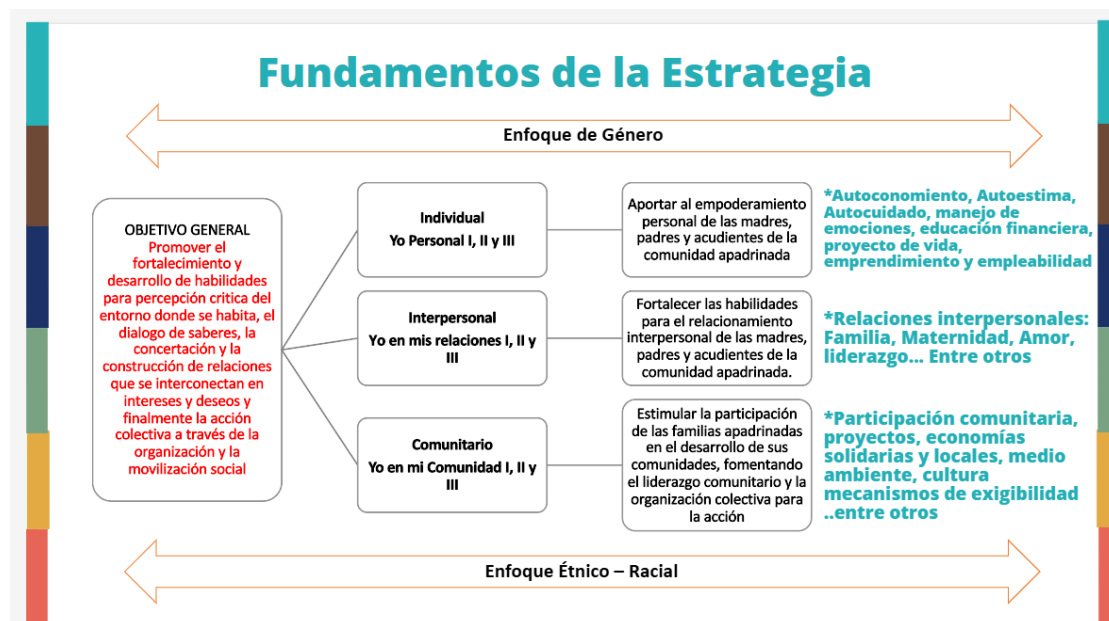
Enfoque por Años y Temáticas

En el diseño de los talleres, se incorporaron valiosas experiencias y aportes de las lideresas y familias de los GFS participantes, lo cual enriqueció significativamente el proceso. Durante este trabajo, se identificó la necesidad de realizar ajustes una y otra vez en el planteamiento estructural de los talleres y su organización al interior de la malla curricular. Fue un interesante proceso de aprender haciendo. A partir de la información recopilada en el Laboratorio de Co-creación y de las reflexiones generadas en equipo, se determinó que era más coherente y efectivo que las nueve características de logro de la Fundación Unbound estuvieran presentes transversalmente durante los cinco primeros años de planeación en los que participamos los practicantes de educación popular, en lugar de abordar una característica cada año. Esta decisión se basó en la identificación de puntos de encuentro entre las características y la necesidad de que algunas fueran abordadas en proporción equilibrada cada año para facilitar la construcción de conocimientos y desarrollo de habilidades progresivas.

De esta manera, se abandonó la estructura inicial que enfocaba cada año en una única característica de Unbound, y se optó por un enfoque transversal (ver figura 15), manteniendo presente la interrelación entre las características. Este enfoque se fundamenta en la lógica espiral

del aprendizaje, donde lo interno y lo externo se entrelazan: "si está dentro, está fuera; y si está fuera, está dentro". Esta perspectiva permite abordar los contenidos de manera integral, promoviendo una comprensión profunda y contextualizada.

Figura 18: *Diseño transversal de la malla curricular*



Fuente: Práctica Profesional Unbound 2024 II - Unbound Cali.

Provocando así, que algunos años estuvieran más cargados de una característica que de otra, como se puede evidenciar en la siguiente tabla realizada con la coordinadora Susan Sarmiento, para darle orientación a los talleres a realizar y sus características:

Tabla 2: *Estructura de la Malla - Talleres Escuela de Educación Popular Unbound*

AÑO	Palabra Clave	Temáticas	Característica	Responsable
AÑO 1	Autoconocimiento Consciencia	Reconocimiento del grupo - Colectividad objetivo cohesionar el grupo	Sostenibilidad	Daoblelly
AÑO 1	Consciencia	Territorio Cuerpo: reconocer cuerpo capacidades que tiene, en que creo, como soy yo	Empoderamiento	Michelle

AÑO 1	Consciencia	Autoconciencias - raíces, porque estoy en el mundo, cual es mi lugar, familia	Empoderamiento	Michelle
AÑO 1	Consciencia	Autoestima: como trabajo sobre mis habilidades y reconocimiento previos (conciencia de lo que tengo) y hacer balance de que me hace sentir querida y que no desde mi misma	Empoderamiento	Michelle
AÑO 1	Consciencia	Reconocimiento de Habilidades duras o saber hacer desde el reconocimiento del saber hacer	Autosuficiencia Económica	Daoblelly
AÑO 1	Consciencia	Proyecto de Vida 1: de acuerdo a mis habilidades, hacia dónde voy también con el aporte del apadrinamiento	Orientación a Objetivos	Isabel
AÑO 1	Consciencia	Proyecto de Vida 2: que hago para llegar a dichas metas, metas MADRE	Orientación a Objetivos	Isabel
AÑO 2	Libertad	Libertades y Derechos: reconocer las libertades para poder respetarlas	Visión del Mundo	Luis
AÑO 2	Libertad	Redes y recursos de Apoyo para mi vida	Responsabilidad y Apoyo Mutuo	Isabel
AÑO 2	Libertad	Definiciones: Poder	Empoderamiento	Michelle
AÑO 2	Libertad	Priorización para la toma de decisiones	Toma de decisiones descentralizadas	Robinson
AÑO 2	Libertad	Relación con el dinero/dinero en mi vida, condiciones de vida,	Orientación a Objetivos	Isabel
AÑO 2	Libertad	Educación Financiera: presupuesto, ahorro, inversión, gasto	Autosuficiencia Económica	Daoblelly
AÑO 2	Libertad	Gestión Emocional para cumplimiento de metas	Cultura de Aprendizaje	Robinson
AÑO 3	Solidaridad	Solidaridad vs competencia	Sostenibilidad	Daoblelly

AÑO 3	Solidaridad	Ciudadanía: qué implica vivir aquí, territorialidad, habitancia, enfoque diferencial. COLONIALISMO	Empoderamiento	Michelle
AÑO 3	Solidaridad	Liderazgos. COLONIALISMO	Cultura de Aprendizaje	Robinson
AÑO 3	Solidaridad	Resolución pacífica de conflictos	Responsabilidad y Apoyo Mutuo	Isabel
AÑO 3	Solidaridad	Necesidades, problemáticas de la comunidad para hacer proyecto de AgdC con o sin recursos. mapas cartografías	Visión del Mundo	Luis
AÑO 3	Solidaridad	Estructura de proyecto comunitario /Fundamentación teórica	Visión del Mundo	Luis
AÑO 3	Solidaridad	Emprendimientos a la Vista	Visión del Mundo	Luis
AÑO 4	Comunidad Colectividad	Economía Solidaria: Taller en Autosuficiencia económica. CAPITALISMO	Visión del Mundo	Luis
AÑO 4	Comunidad Colectividad	El lugar en el que yo habito: Territorio tierra. Transecto "la economía del territorio" Red de recursos/directorio TAREA: Que saber o habilidad tienen y que desean compartir	Empoderamiento	Michelle
AÑO 4	Comunidad Colectividad	Taller Comunicación de Emprendimientos para promover la economía local	Sostenibilidad	Robinson
AÑO 4	Comunidad Colectividad	Taller ¿cómo hacer un emprendimiento? ideación, potencial y viabilidad	Autosuficiencia Económica	Daoblelly
AÑO 4	Comunidad Colectividad	Taller: Finanzas para emprendimientos	Autosuficiencia Económica	Daoblelly
AÑO 4	Comunidad Colectividad	Taller: Redes sociales como espacio para vender	Autosuficiencia Económica	Daoblelly
AÑO 4	Comunidad Colectividad	Feria de Saberes y talentos: Preparación Madres enseñando a madres	Autosuficiencia Económica	Daoblelly

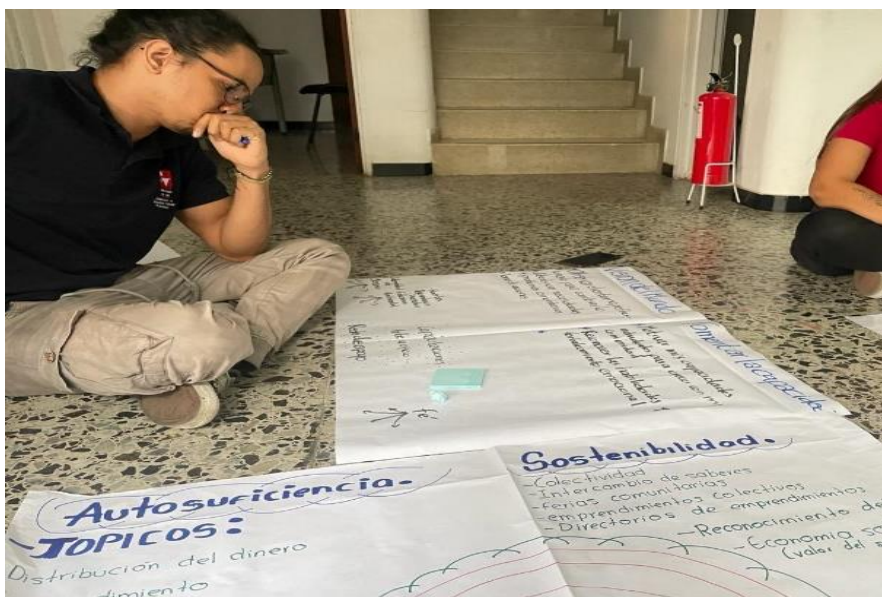
AÑO 5	Cuidado	Roles de Género		Robinson
AÑO 5	Cuidado	Cuerpo: Mandatos Patriarcales		Robinson
AÑO 5	Cuidado	Identidad orientación y diversidades sexuales		Robinson
AÑO 5	Cuidado	Heridas Patriarcales:		Robinson

Fuente: Elaboración propia

La anterior tabla evidencia que en estos primeros cinco años la reflexión se orientó a más talleres de empoderamiento que otras características. Esto respondió principalmente a las particularidades, cualidades y necesidades específicas de las familias participantes en cada año.

La estructura de los talleres se desarrolló a partir de un proceso proyectivo de autoconocimiento y reflexión sobre la vida individual en rasgos generales, las aspiraciones y relación interna de las personas que acompaña la Fundación Unbound. Se avanzó hacia una mirada interpersonal y luego comunitaria, siguiendo un enfoque que va de lo individual a lo colectivo. Este proceso se desarrolló desde una perspectiva de introspección y exteriorización, con la intención de que los/as participantes alcancen un aprendizaje significativo y aplicable en su contexto cotidiano.

Figura 19: *Construcción de la malla curricular.*



Fuente: Fotografía de elaboración propia tomada durante la práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

Esta estructuración curricular y diseño de los talleres busca orientar a las lideresas y familias de los GFS en un proceso gradual de crecimiento personal y comunitario, con el objetivo de acompañarlas en su conversión en agentes de cambio. Cada año de la malla curricular fue denominado con un título consecuente con el enfoque de la educación popular y refleja una etapa específica de lo que se espera alcanzar durante cada periodo de tiempo:

Primer año. Conciencia: Este primer año se diseñó pensando en el autoconocimiento y la reflexión interna. Es fundamental para que los/as participantes tomen conciencia de sí mismos/as, de sus capacidades, también de sus límites y de su contexto, como base para el desarrollo venidero.

Segundo año. Libertad: El segundo año, buscaba que las lideresas y familias adquieran las habilidades y conocimientos necesarios para comprender las libertades individuales y alcanzar su libertad personal, tanto en términos políticos como reflexivos. Este proceso implica empoderarse para tomar decisiones informadas y críticas ante las situaciones cotidianas que las aquejan.

Tercer año. Solidaridad: Este año enfatizaba en la importancia de la solidaridad, no sólo con las demás personas, sino consigo mismos/as. Se fomenta la empatía, el apoyo mutuo, la escucha y el diálogo como pilares para la construcción de relaciones sólidas.

Cuarto año. Comunidad.: En este año el enfoque se traslada hacia el trabajo en equipo y la construcción colectiva, las familias y lideresas aprenden a colaborar, compartir responsabilidades y contribuir al bien comunitario.

Quinto año. Cuidado: El quinto año se centra en el cuidado, tanto de la otredad como del entorno que se comparte cotidianamente. Se entiende como una actitud permanente que debe mantenerse en todas las interacciones y acciones comunitarias.

Este enfoque espiralado, que va del centro a lo amplio, de lo individual a lo colectivo, refleja la filosofía de la educación popular y la intención de la Fundación Unbound proyecto Cali de formar personas conscientes, libres, solidarias, comunitarias y cuidadoras del entorno social. Cada etapa está interconectada, y el avance en una de ellas fortalece las bases para las siguientes, promoviendo así un desarrollo integral y sostenible.

Como complemento a esta etapa de diseño, se elaboraron guías didácticas para compilar la información de los talleres por año. Cinco guías que organizan el contenido temático anual de la malla curricular en sus cinco primeros años y facilitan la interpretación del paso a paso que orienta cada taller, en concordancia con la estructura metodológica Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia. Las guías brindan la respectiva información de materiales, tiempos y objetivos de cada taller. Estos elementos tienen como propósito consolidar una guía clara y accesible para las lideresas, futuros/as practicantes que se vinculen a la Fundación y profesionales de Unbound que asuman la responsabilidad de desempeñar el rol facilitador de talleres en la Escuela Popular. Las guías no solo explican el procedimiento de los talleres, sino que también contextualizan el proceso de formación en que se encuentran las familias, denotando la responsabilidad que asumen al continuar este camino transformador.

Esta iniciativa no solo busca optimizar el trabajo de quienes desarrollen el rol facilitador de talleres, sino también honrar el compromiso con las lideresas que participan en este proceso.

Estas lideresas, en constante reflexión y autocrítica, demuestran un profundo deseo de transformación social, no solo para mejorar sus propias vidas, sino para impactar positivamente en sus comunidades. Las guías, por tanto, no son solo herramientas de instrucción, sino un puente que conecta la experiencia de práctica profesional con el espíritu de lucha y esperanza que caracteriza a estas lideresas y comunidades, quienes aspiran a un futuro mejor y más digno para todos/as.

Figura 20: Momentos metodológicos del laboratorio de co-creación de la Escuela Popular.

UNBOUND

DESAFIANDO MANDATOS: JUNTOS POR LA IGUALDAD

EMPODERAMIENTO
Taller 3. Año 3

PASO A PASO

ACTIVIDAD ROMPE HIELO
"YO NUNCA NUNCA - MANDATOS PATRIARCALES"

1 Empezamos con una actividad rompehielo donde los participantes comparten experiencias relacionadas con los mandatos patriarcales levantando la mano si han experimentado la situación mencionada. Promueve la reflexión sobre los roles de género y fomenta un diálogo abierto sobre cómo estos mandatos afectan nuestras vidas.

Algunos ejemplos serían:

- Yo nunca nunca he sido juzgada por mi forma de vestir.
- Yo nunca nunca he escuchado que debo comportarme de cierta manera por mi género.
- Yo nunca nunca me han dicho que no puedo expresar mis emociones por ser hombre.

2 **¡VAMOS A UTILIZAR! DOCUMENTO "CUADRADO DE LOS MANDATOS"**

Marca un cuadrado grande en el suelo con cinta de enmascarar y divídelo en dos mitades, "Sí" y "No". Lee en voz alta un mandato patriarcal y pide a las participantes que se posicionen en "Sí" o "No" según si están o no de acuerdo con cada afirmación. Invita a algunas participantes de cada lado a compartir sus razones y facilita una breve discusión respetuosa, asegurando que todas las voces sean escuchadas. Repite este proceso con diferentes mandatos.

3 **¡IMPORTANTE!**

La publicación de esta dinámica se ejecutará en la vivencia, ya que, las participantes dejarán evidenciar sus percepciones frente a dichos mandatos.

4 **¡AHORA UTILIZAREMOS EL DOCUMENTO "CAMINANDO EN SUS ZAPATOS!"**

Las participantes eligen al azar tarjetas que representan roles y escenarios relacionados con los mandatos patriarcales. Después de leer sus tarjetas, reflexionan sobre cómo se sentirían en esa situación y los desafíos que enfrentarían. Finalmente, responden si después de conocer el caso, reconsiderarían su opinión si estaban de acuerdo con el mandato patriarcal relacionado.

5

La persona facilitadora comparte la importancia de reflexionar sobre los mandatos, especialmente en el impacto que tienen en las vidas de las personas que intentan salir de esas opresiones.

ENTREGA EL FORMATO DE EVALUACIÓN

OBJETIVO DE APRENDIZAJE
Facilitar un espacio de reflexión y sensibilización sobre los mandatos patriarcales, promoviendo la comprensión de sus impactos en las vidas individuales y en la sociedad, así como fomentar el empoderamiento para desafiar y transformar estas normas.

2 HORAS

ANTES DE EMPEZAR LEER EL DOCUMENTO REFLEXIONES MANDATOS PATRIARCALES.

MATERIALES:
Cinta de enmascarar y 3 tarjetas con cada uno de los ejemplos adjuntos para esta dinámica.

Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia de práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

4.3. Diseño de seis talleres con enfoque de educación popular para la formación integral de lideresas y familias de GFS

4.3.1. Talleres de Visión del Mundo

Para la realización de los talleres relacionados con la característica visión del mundo, se recurrió a diversas bases teóricas y autores, los cuales se encuentran desarrollados en el apartado del marco teórico. A partir de estos aportes, el diseño de los talleres se orientó hacia el fortalecimiento de la empatía, el reconocimiento de los talentos de las madres líderes, la reflexión del territorio y la valoración de sus saberes. Asimismo, se promovió una reflexión sobre la vida cotidiana, entendida como una realidad atravesada por el contrato social (Rousseau, 1999) y por los contextos históricos, sociales y culturales que influyen en la construcción de los sujetos dentro del entramado social.

Cabe resaltar la importancia del reconocimiento del territorio, del contexto y de la necesidad de “leer el mundo” (Freire, 2004) como pieza fundamental de los procesos de concientización y formación de los talleres. Desde esta perspectiva, con el diseño de los talleres se busca que las participantes no solo reflexionen sobre su realidad, sino que también identifiquen problemáticas, oportunidades y recursos presentes en su entorno cercano.

Este proceso generó la disposición para orientar un primer taller enfocado en la convivencia y comprensión mutua, utilizando casos abiertos para que las madres construyan soluciones basadas en sus experiencias; buscando generar diálogo, escucha activa y confrontación respetuosa, viendo las diferencias como oportunidades para la empatía y la diversidad. El segundo taller se centra en la dimensión comunitaria, promoviendo la autosuficiencia de las participantes mediante el reconocimiento exhaustivo del territorio; y el último taller, en la creación de proyectos comunitarios, concebidos como una herramienta para la transformación social, el fortalecimiento del tejido comunitario y la participación activa de las madres líderes en sus comunidades.

Taller 1: Empatía para la convivencia

Figura 21: *Empatía para la convivencia. Momentos metodológicos del laboratorio de co-creación de la Escuela Popular.*



Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia de práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

Este es el primer taller del año 2, aborda la dimensión comunitaria y se fundamentó en la importancia de la convivencia y en la capacidad de comprender la vida del otro a partir de situaciones problematizadoras. Para ello, se establecieron casos estructurados que no contaban con una única respuesta correcta, ya que las historias cuentan con su introducción y nudo, pero no desenlace; de modo que fueran las mismas madres líderes y familias quienes construyeran posibles finales y alternativas de solución desde sus propias experiencias y contextos.

A partir del análisis de estos casos, se espera que no resulten las mismas respuestas y que, en muchos momentos, se abran puntos de quiebre que den lugar al diálogo, la escucha activa y la confrontación respetuosa de posturas. Estas diferencias no son entendidas como obstáculos, sino como oportunidades para fortalecer la empatía y el reconocimiento de la diversidad de miradas presentes en el grupo.

Este taller se fundamentó a partir de la importancia de la lectura del mundo (Freire, 2004), ya que contextualiza esta capacidad interpretativa y crítica de la realidad a partir de las propias vivencias y de los contextos sociales. De esta manera, el taller no solo promueve la reflexión individual, sino también la construcción colectiva de sentido, empatía y el entendimiento de las libertades que gozan las personas para tomar decisiones, favoreciendo procesos de concientización y fortaleciendo los vínculos comunitarios entre las participantes.

Finalmente, se busca que, a través de la reflexión suscitada por el análisis de los casos presentados en el taller, las participantes desarrollen un juicio crítico y empático sobre su territorio. Un juicio fundamentado en el respeto y la comprensión de la libertad individual dentro de la comunidad. El propósito es que, mediante el trabajo colaborativo, las familias y lideresas logren construir un territorio más justo. Esto implica fortalecer los lazos comunitarios, desarrollar una visión crítica para "leer" el territorio y cultivar una profunda empatía que les permita apoyar y acompañar a sus pares en la superación de dificultades

[\(Ver Anexo 2. Año 2. Guía 1. Pag 1\)](#)

Taller 2: Emprendimientos a la vista

Figura 22: Documento excel diseñado para la construcción de los talleres para la malla curricular de Unbound

FICHA DE PLANEACIÓN DE SESIONES PARA ESCUELA UNBOUND - PROYECTO CALI					
1					
2					
3	CARACTERÍSTICA TRABAJADA:	Visión del mundo: Las Familias apadrinadas son agentes de cambio positivo en sus comunidades locales. Las familias apadrinadas se ven a sí mismas como parte de un movimiento mundial amplio, con responsabilidades y oportunidades de compartir sus vidas con sus padrinos. Las familias apadrinadas saben que hay otras personas que están recorriendo este camino junto a ellas.			Taller No.
4	NOMBRE DE LA SESIÓN Y/O TEMA:	Empatía para la Convivencia			Mes de la Sesión:
5	OBJETIVO DE APRENDIZAJE	Reflexionar sobre la importancia de la empatía como pilar para la convivencia			Objetivos Específicos: "Analizar la importancia de reconocer las libertades individuales y colectivas para la convivencia en una sociedad de derechos" "Reconocer la importancia de establecer y respetar los límites que median las libertades individuales y colectivas"
6	INDICADORES DE LOGRO:	1. Las personas reconocen sus límites dentro de una sociedad y reconocen que los otros también tienen límites. 2. Las familias logran identificar que la libertad tiene un control para mantener todo en orden. 3. Empatía.			

Fuente: Elaboración propia.

El taller "Emprendimientos a la vista" es el séptimo y último taller del año 3. Se integra en la dimensión comunitaria de la malla curricular. Su enfoque principal radica en el desarrollo de las participantes: el reconocimiento y la apropiación de su entorno desde una perspectiva de emprendimiento, visión del mundo y autosuficiencia. Este proceso va más allá de una simple identificación geográfica, constituyéndose en una herramienta de empoderamiento.

El apartado más significativo y transformador de este taller es, sin duda, el que corresponde al reconocimiento exhaustivo del territorio. Este ejercicio incluye la identificación de zonas de negocio potenciales; espacios dentro de su comunidad donde existe una demanda o una oportunidad para la comercialización de bienes o servicios, redes de apoyo emprendedoras, público objetivo y espacios físicos y logísticos, y también sus experiencias relevantes en el espacio, ya que las madres líderes aportan un conocimiento invaluable basado en su propia

vivencia, pues son ellas quienes habitan, sienten y conocen íntimamente estos espacios. Su experiencia de vida, sus retos y sus saberes locales son el insumo principal para el taller.

A partir de la reflexión sobre este taller, se propone la elaboración de un mapa de sus territorios como estrategia pedagógica para el diseño de la actividad. Al plasmar visualmente estos elementos, las participantes logran un nivel de conciencia espacial, ya que pueden evidenciar algunos puntos cercanos, otros más lejanos y quizás otros igual de interesantes, y económicos que quizás antes eran abstractos. Esta proyección permite:

1. Visibilizar oportunidades ocultas: Reconocen puntos clave y recursos que algunas de las madres líderes podrían haber ignorado o subestimado previamente. El mapa convierte lo implícito en explícito.
2. Impulsar la autosuficiencia económica: La finalidad primordial es impulsar una nueva perspectiva de su entorno, viéndolo como un ecosistema lleno de recursos y oportunidades para la autosuficiencia económica basada en la visión del mundo. Dejar de verse únicamente como beneficiarias y empezar a verse como agentes de cambio activas.
3. Fortalecimiento a la autovaloración: Si se reconoce que el conocimiento que poseen sobre su territorio es valioso y puede traducirse en éxito, se eleva su autoestima y su sentido de capacidad. Su visión del territorio se transforma de un lugar de limitaciones a un lienzo de posibilidades.
4. Focalización de proyectos: Este reconocimiento territorial es el cimiento para la dirección y orientación de sus propios proyectos. Las iniciativas se vuelven más realistas, mejor ancladas a las necesidades y recursos locales, incrementando sus posibilidades de éxito.
5. Catalizador para motivar: Finalmente, el taller busca ser el impulso necesario para aquellas madres líderes y familias que, a pesar de tener la idea, requieren ese pequeño empujón inicial, la claridad del camino y la validación de sus pares para dar el primer paso hacia la materialización de sus emprendimientos.

(9. Talleres Pendientes.xlsx - Hojas de cálculo de Google)

Taller 3: Estructura de un proyecto comunitario /Fundamentación teórica

Figura 23: Estructuración de un proyecto comunitario /Fundamentación teórica.
Momentos metodológicos del laboratorio de co-creación de la Escuela Popular.



Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia de práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

Este último taller, siendo el sexto del año 3, también hace parte de la dimensión comunitaria. Sugiere retomar y consensuar, la cartografía elaborada en el taller anterior, ya que este es el segundo de tres talleres enfocados en la realización de un proyecto comunitario. Invita a hacer un breve repaso y exposición, seguido de un consenso grupal para seleccionar una única problemática a abordar. Ahora bien se reflexiona y se decide el planteamiento a la pregunta sobre la importancia de una estructura clara y una planificación adecuada en los proyectos comunitarios. Se consulta al grupo si su proyecto de agente de cambio es con o sin recursos,

además de la definición del recurso, un ejercicio para clasificar los proyectos según la cantidad de recursos que requieren, ayudando así a definir la decisión final del grupo.

El taller fue planificado y diseñado para fundamentarse en los aspectos clave de un proyecto comunitario y ofrecer un contenido filtrado, adecuado y concreto que responda a las necesidades de las madres líderes y facilite su comprensión. Dada su naturaleza un tanto teórica, se buscó fomentar una alta participación y diálogo entre todas las asistentes. La idea es que la participación sea paralela a las explicaciones de las partes del proyecto, permitiendo a las participantes reflexionar dónde se encuentran y hacia dónde pueden dirigirse en su proyecto, considerando si necesitan o no recursos económicos.

Este taller se enfoca en fortalecer la confianza de las madres líderes y familias para que adquieran una base sólida en la formulación de proyectos comunitarios que tengan en mente. Los tres talleres surgieron de conversaciones que revelan el deseo de las lideresas de entender cómo se concibe un proyecto, cómo llevarlo a cabo. A pesar de estar llenas de ideas y de comprender mejor que nadie las problemáticas de sus vidas, tienen deseos de saber cómo ejecutarlas.

El objetivo es visionar, entender si necesitan recursos para un proyecto, y de ser necesario a donde acudir, proporcionarles un camino teórico para la realización de un proyecto comunitario, de la mano con Unbound. Se espera que, al comprender conceptos clave para la realización de un proyecto, mantengan su motivación y sus ideas fuertes para llevarlos a cabo.

[\(Anexo 2. Año 3. Guía 6. Pag 12\)](#)

4.3.2. Talleres Empoderamiento:

Para la creación de los talleres de la característica de empoderamiento, se usó una variedad de componentes teóricos, que estuvieron impulsados inicialmente por el reconocimiento del primer territorio, a su vez, también se orientó en la posibilidad de no solo pensarse esta creación como un hecho teórico, sino atravesado por distintas disciplinas, como lo artístico y también lo político, pero que además estuviera apoyado por otras aristas de lo que implica ser humano, como lo emocional, lo personal y lo social. Es por ello, que estos talleres se construyeron a partir de la práctica propia de quien los diseñó.

Los talleres, nacen de la experiencia adquirida en el teatro, y también en el proceso formativo de la licenciatura en Educación Popular, en donde también aparecieron referentes teóricos como los descritos en el marco teórico de la presente reflexión. Así pues, este diseño permitió reconocer que incluso antes de la llegada de los autores de la reflexión, Unbound ya había venido trabajando con herramientas artísticas, lo que indica que el arte es un mediador importante al momento de poder enseñar, pues, así como lo señala Castro (2018)

El arte con sus propios medios tiene la capacidad de movilizar tanto individual como colectivamente, esto implica reconocer que no es un recurso, sino que en sí mismo el arte contiene una potencia que logra no solo mostrar, transmitir, sino incluso incidir en transformaciones sociales (Castro. A. 2018).

De esta manera, cada uno de los tres talleres descritos a continuación: “Cuerpo como primer territorio”, “autoconciencia-raíces/territorio familia” y “abrazando tu grandeza” se pensaron desde la posibilidad de aplicar otras herramientas pedagógicas no bancarias, y procurar entender las dimensiones humanas desde la identidad y las raíces de las familias.

Taller 1. Cuerpo como primer territorio

Figura 24: *Cuerpo como primer territorio Momentos metodológicos del laboratorio de co-creación de la Escuela Popular.*



Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia de práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

Este taller es el segundo taller del año 1, tuvo como intención reconocer el cuerpo como primer territorio y promover una mirada hacia el interior que permita a las participantes identificar sus experiencias de vida, entender el porqué y el cómo de su recorrido, y fortalecer el cuidado de este primer espacio en el presente.

Este taller, hace parte de la dimensión individual, y estuvo pensando en reconocer la relación que existe entre cuerpo y territorio, identificar las experiencias de vida que moldean las relaciones que construyen las personas con su cuerpo, y qué tipo de creencias o mandatos están o han estado inmersas en ese primer territorio.

Por lo tanto, el contenido del taller se da así: el encuentro inicia con un momento de llegada que facilita conectar con el aquí y el ahora, a través de la respiración y la presencia. A partir de allí, se propone un recorrido guiado de reconocimiento corporal (con pausas, música, movimiento suave o quietud) que permite percibir sensaciones, emociones y memorias que emergen en distintas zonas del cuerpo. Para este momento, como guía se escogen unas canciones que remiten a la comprensión de que el amor propio, no es cuestión de otra persona sino que proponen volver al centro y así sanar desde allí. Aquí se retoma la idea del espiral (que ya se ha tratado en capítulos anteriores), entendiendo que “todo lo que está afuera, es porque nace adentro.”

La experiencia central se vive como un “mapeo” del cuerpo-territorio: un ejercicio creativo en el que cada participante nombra identifica sus fortalezas, y se pregunta cómo está habitando hoy ese lugar, por medio de unas preguntas que atraviesan tres aspectos, emociones, roles y creencias. Emociones: “¿Qué emociones reconozco que habitan en mi cuerpo?” Roles: “¿Qué actividades considero que realiza mi cuerpo dentro y fuera del hogar?” Creencias: “¿Qué creencias tengo sobre mi cuerpo/ negativas y positivas?” De este modo, se espera que quien participe, pueda ir entendiendo algunos de los mandatos que han estado atravesados en su cuerpo, y que de una u otra forma han sido normalizados. Este ejercicio, se realiza por medio de una actividad reconocida, llamada muñeca Abayomi, y se busca que la creación de estas muñequitas, sean el reflejo de las mismas participantes.

Posteriormente, se abre un círculo de la palabra para compartir, de manera voluntaria, lo que se sintió durante el proceso: hallazgos, recuerdos y resignificaciones. La escucha colectiva acompaña sin juicio y sostiene, para que cada relato encuentre un lugar. En el cierre, lo vivido se recoge para transformarlo en un gesto concreto de cuidado: una intención, una práctica o un pequeño compromiso cotidiano con ese primer espacio, cuerpo como primer territorio.

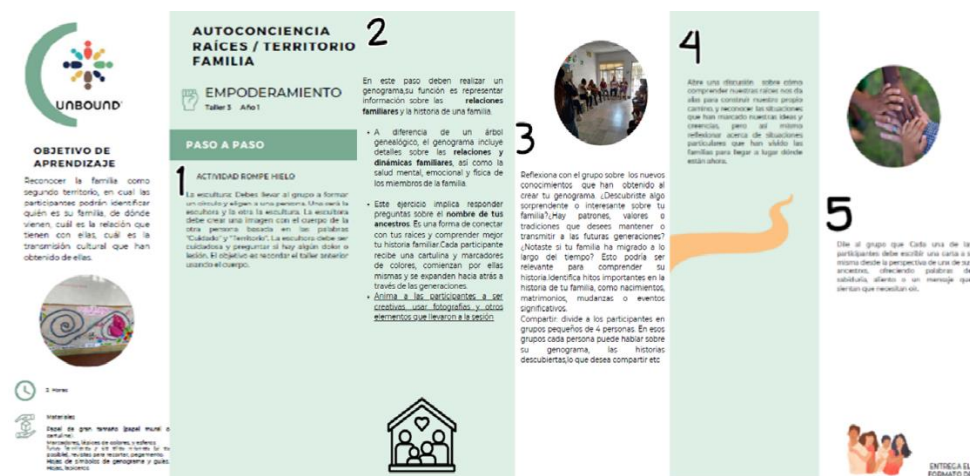
Este taller busca fortalecer el empoderamiento desde lo íntimo, promoviendo el reconocimiento del cuerpo, su dignificación y la recuperación de la posibilidad de cuidarlo con respeto, presencia y ternura.

Así pues, este taller puede aportar al empoderamiento de las familias de la Fundación, porque parte de un lugar fundamental: el cuerpo como primer territorio de autonomía, memoria y dignidad. Cuando las y los participantes reconocen su cuerpo no solo como algo físico, sino como un espacio cargado de historia, emociones y significados, comienzan a recuperar una relación más consciente y respetuosa consigo mismas

. ([Anexo 2. Año 1. Guía 2. Pag 3](#))

Taller 2: Autoconciencia-raíces/ territorio familia

Figura 25: Autoconciencia raíces/territorio familia. Momentos metodológicos del laboratorio de co-creación de la Escuela Popular.



Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia de práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

El diseño de este taller inicialmente estuvo inspirado en un ejercicio previo que realizó la autora de esta reflexión sobre la práctica, denominado: Reconociendo mis raíces de Libia Díaz Ulabares, donde Libia, por medio de preguntas, indaga en las raíces de las personas, en el nombre de cada uno y cada una de sus ancestros/as, lo que incentiva a las personas a preguntarse sobre sus raíces.

Así pues, el taller tuvo como intención, entender la familia como un segundo territorio, pasando primeramente por el cuerpo, y luego por ese segundo lugar de socialización que es la familia, así pues, uno de los propósitos es que las participantes puedan explorar su historia familiar con una mirada consciente, identificando los patrones, mandatos y fortalezas que han influido en su manera de ser y de estar en el mundo. Aquí, se prioriza la posibilidad de entender las raíces y el lugar de dónde vienen las personas que participan, cuál ha sido la relación que han formado con sus familias, pero sobre todo cómo es la relación que han construido con la raíz.

Este taller hace parte de la dimensión interpersonal, y el encuentro inicia con un momento de bienvenida y apertura que favorece un ambiente seguro, respetuoso y de confianza. Se invita a las participantes a disponerse emocionalmente para un ejercicio que implica memoria y sensibilidad, recordando que cada historia merece ser tratada con cuidado. En este momento de apertura, se propone realizar un juego escénico denominado “la escultura”, donde los/las participantes se reúnen en círculo y eligen a una persona del grupo, seguido se ponen frente a frente, una persona será la escultora y la otra la escultura, estas imágenes deben estar relacionadas con las siguientes palabras: Cuidado y territorio. La persona que es la escultora debe construir con la otra persona, una imagen de esa palabra; es importante ser muy cuidadosa con el cuerpo de la otra, y siempre tener presente preguntar si tiene algún dolor o lesión. El objetivo de este ejercicio es hacer memoria del taller anterior a partir de un ejercicio corporal. Pues como propósito de Unbound, es importante en cada sesión siempre hablar de la anterior para así tener una memoria presente de cada uno de los talleres que se implementan.

En la vivencia central se introduce el concepto de genograma como una herramienta para representar gráficamente la estructura familiar y los vínculos significativos. A través de este ejercicio, cada participante comienza a dibujar su mapa familiar (genograma), reconociendo relaciones, dinámicas, repeticiones, herencias emocionales y acontecimientos que han marcado su recorrido. Este proceso no busca señalar ni juzgar, sino comprender y dar sentido a sus propias historias.

Posteriormente, se abre un espacio de reflexión individual y, de manera voluntaria, de compartir en grupo. Las participantes pueden expresar lo que descubrieron al observar su historia desde una perspectiva más amplia: ¿qué patrones se repiten? ¿qué fortalezas se heredan? ¿qué desean transformar? La escucha colectiva permite reconocer que muchas experiencias, aunque personales, encuentran eco en otras.

En el momento de procesamiento, quien facilita, acompaña una conversación que profundiza en el impacto que la familia tiene en la construcción de la identidad y el empoderamiento. Se reflexiona sobre cómo reconocer las raíces no implica quedar atadas a ellas, sino comprenderlas para decidir conscientemente qué conservar y qué resignificar.

El taller culmina con un ejercicio simbólico, con la escritura de una carta, donde cada participante puede agradecer, liberar o reafirmar aquello que elige llevar consigo teniendo presente sus raíces. Este gesto final transforma la reflexión en un acto de autonomía.

Este espacio aporta al empoderamiento al permitir que cada participante comprenda su historia familiar desde una mirada más consciente, identifique su capacidad de elección frente a los patrones heredados y fortalezca su identidad reconociéndose no sólo como parte de un territorio familiar, sino como sujeto con voz y poder para transformar su propia narrativa.

[\(Anexo 2. año 1. Taller 3. Pag 6\)](#)

Taller 3: Abrazando tu grandeza

Figura 25: *Abrazando tu grandeza. Momentos metodológicos del laboratorio de co-creación de la Escuela Popular.*

UNBOUND

OBJETIVO DE APRENDIZAJE
Los participantes reconocen la importancia que tiene comprender que la autoestima es un proceso complejo que está ligado a diversas situaciones personales y familiares y que no dependen únicamente de lo que ha construido de manera individual. De este modo encuentran un camino para la autoestima y el cuidado de sí mismos.

2
ABRAZANDO TU GRANDEZA (AUTOESTIMA)
EMPODERAMIENTO
Taller Año 1

1 PASO A PASO

1 ACTIVIDAD ROMPE HIELO
Debemos dividir a los participantes en parejas, se les invita a hacer un recordatorio de observación y a que puedan pensar las características y habilidades que perciben de ellos mismos (solo en pensamiento no decirlo) ejemplo: soy valiente, resiliente, amoroso, extrovertido. Cuando ya se hayan identificado las cualidades, se invita a que se pongan en frente de su compañero y le puedan decir lo que perciben como lo hace digno y a ellos (Pueden si ellos quieren, lo ser reflexivo, lo ser extrovertido). Al finalizar se invita a los participantes para que puedan reflexionar sobre la siguiente pregunta: ¿son características dignas por su compañero si son características de sí mismos?

2
Ejercicio de Collage:
1. Cada participante traerá una foto que les guste de sí mismos, la cual será intervenida en el collage.
2. El collage se guiará por dos premisas:
- Habilidades del Ser: Habilidades blandas relacionadas con capacidades humanas como empatía, sensibilidad, paciencia, creatividad, escucha, atención, compasión y memoria.
- Habilidades del Hacer: Capacidades innatas o talentos para realizar actividades específicas como cocinar, hacer manualidades, escribir, etc.
3. Los participantes usarán elementos visuales (imágenes, palabras, símbolos) que reflejen estas habilidades y su autoimagen positiva.
4. Se les proporcionarán revistas, periódicos y otros materiales para recortar lo que les llame la atención y represente su bienestar emocional.
5. Se animará a los participantes a explorar los materiales y seleccionar elementos que conecten con su identidad y habilidades.
6. El collage resultante será una mezcla creativa de imágenes y palabras que expresen quienes son y lo que desean para sí mismos.
Nota: El collage es una forma poderosa de autoexpresión.

3
Exposición de collages En este espacio se les pide a los participantes que pongan en una ficha, su nombre o sobre nombre, la fecha y un nombre creativo para su obra. De este modo los collages serán pegados en la pared creando un tipo museo expostivo, con su respectiva ficha. **IMPORTANTE:** El recordo que se realizará será solo visual, sin que ninguna de las participantes exponga sobre lo que está allí, si alguna quiere podrá poner la descripción en la ficha del nombre.

4
En este espacio se realizarán unas preguntas cortas para reconocer como se perciben como de autoaprecio y se tratan a sí mismos.
Las preguntas serán en los anexos como sigue:
2. Segundo del anterior ejercicio los participantes se hacen en un círculo, este tiempo lo daremos a realizar un recordatorio. Llame a aquellos participantes que quedaron de la sesión pasada, ¿qué sintieron? ¿Qué se pudo reconocer en el proceso que hoy en día puede ser un detonante para la atención o la valoración de mi valor propio?

5
En primer lugar deberá acordarse con los participantes el concepto que ellos tienen de autoestima, es importante que los participantes que quedaron de la sesión pasada, que sintieron que valoraron en un espacio como por ellos, una experiencia, lo importante es que se se la experiencia en que ellos se perciben. En este espacio también se les pedirá explicar que la autoestima es el ser un valor que se obtiene de manera emocional, pero que se refleja en los valores que le ayudan a tener valores y emociones, lo que significa que los participantes que dejaron que están ligados a sus emociones, valores que nos han estructurado desde que somos seres vivos.

ENTREGA DEL PRODUCTO DE EVALUACIÓN

Fuente: Elaboración propia a partir de la experiencia de práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

El siguiente taller es el número 4 del año 1, se pensó en la dimensión personal ya que parte del autoconocimiento y la autoestima. Tuvo como intención entender la definición de autoestima, y la importancia de comprender que esta concepción va más allá de lo que se piensa y se escucha, sino más bien con lo que se hereda o se enseña, por lo que es una valoración que está atravesada por diversos factores, tanto personales, como familiares y sociales.

Por lo que uno de sus objetivos es el de promover por medio del autoconocimiento la integridad personal, fomentar el desarrollo de la autoconciencia y brindar herramientas y reflexiones para que, quien participa pueda fortalecer la conexión que tiene consigo misma e identificar sus habilidades y fortalezas.

El encuentro comienza con una bienvenida que dispone el cuerpo y las emociones para habitar el espacio con confianza. Luego se propone un ejercicio en parejas, tipo “espejo”, en el que cada participante observa a su compañera/o e identifica cualidades positivas. Después, esas cualidades se dicen en voz alta como si fueran dirigidas a la otra persona (“tú eres valiosa/o”, “tú eres resiliente...”). Este gesto sencillo abre una pregunta poderosa: ¿eso que se reconoce en él/la

otra/o también vive dentro de mí? Así, el ejercicio permite que el reconocimiento sea recíproco y que la afirmación positiva encuentre un lugar en sí mismas/os.

La vivencia central se desarrolla a través del collage, una actividad creativa para expresar cómo se perciben y cómo desean sostenerse emocionalmente. Cada participante trabaja con una fotografía propia (la que más le guste) como centro de su creación, interviniéndola con imágenes, palabras, símbolos y frases que representen sus habilidades del ser (empatía, sensibilidad, paciencia, creatividad, escucha...) y sus habilidades del hacer (cocinar, escribir, artesanías, matemáticas, deportes, etc.). En este proceso quien acompaña orienta el proceso animando a construir un discurso amoroso hacia sí mismas y a incluir afirmaciones que fortalezcan el vínculo con su propia grandeza.

Luego, los collages se convierten en un pequeño “museo”: cada obra se nombra y se presenta con una ficha (nombre o sobrenombre, fecha y título creativo). El recorrido es principalmente visual, cuidando la intimidad de cada trabajo; si alguien quiere, puede incluir una breve descripción en su ficha.

En el Ciclo de Aprendizaje por la Vivencia, en la parte de procesamiento, se abre un círculo de reflexión con preguntas breves para reconocer cómo se auto perciben y cómo se habla cada persona, conectando lo vivido con experiencias recientes y con lo que puede estar impactando su valoración personal. Finalmente, en la generalización, quien facilita, construye junto al grupo un concepto compartido de la autoestima: no como algo que “se logra” en soledad, sino como algo que también se ve atravesado por los comentarios familiares, las expectativas sociales y las imposiciones aprendidas desde la infancia.

De esta manera, este taller aporta al empoderamiento de las familias de Unbound porque ayuda a que cada persona se reconozca como valiosa, capaz y digna de ocupar espacio. Cuando la autoestima se fortalece, también se fortalece la capacidad de decidir, poner límites, expresar necesidades y proyectarse con mayor seguridad en los distintos territorios de su vida.

[\(Anexo 2, año 1. Taller 4, pag 9\)](#)

4.4. Aportes y recomendaciones derivados del proceso de diseño de talleres en el marco de la Escuela Popular Caminando con Unbound

Uno de los aspectos más importantes dentro de esta experiencia reflexiva es cómo los componentes pedagógicos de la educación popular responden a las nueve características de logro de *Unbound*. Cada una de estas características resulta fundamental para estructurar toda la experiencia de co-creación, pues no solo sirven de base para asegurar la sostenibilidad del proceso en el tiempo, sino que también fueron construidas desde *Unbound* a partir de la experiencia adquirida en el trabajo con las lideresas.

Dentro de los resultados, se destacan dos características de logro en particular, que se constituyen como pilares fundamentales del proceso: el empoderamiento y la visión del mundo. Estas características son especialmente relevantes para los grupos marginalizados, pues les permiten empoderarse de sus vidas y comunidades, encontrar respuestas en las acciones ciudadanas y avanzar hacia sus metas, todo ello basado en sus propias lecturas del mundo. El concepto de justicia y equidad se erige como un principio clave en este proceso, guiando sus decisiones y acciones.

Además, los desequilibrios de poder originados por estructuras patriarcales son analizados de manera crítica en los talleres diseñados. Se reflexiona sobre las causas y consecuencias de estos desequilibrios, desde esferas más cotidianas como que las hijas aprenden a cocinar a temprana edad, hasta las diferencias en la obtención de trabajo para hombres y mujeres, permitiendo que las lideresas expresen sus percepciones en sus hogares y comunidades. Gracias a este enfoque, las familias de los GFS se convierten en agentes de cambio positivo, respondiendo de manera asertiva al objetivo de desarrollar una visión crítica del mundo. De esta manera, al asumir la responsabilidad de sus vidas y las oportunidades que el entorno les brinda, se transforma la relación con su contexto social y económico.

En efecto, la educación popular encuentra en la Fundación Unbound, Proyecto Cali, una puerta de entrada y una opción de innovación precisamente porque responde a las necesidades profundas de empoderamiento y transformación social que enfrentan las familias de los GFS. Al

centrarse en el desarrollo de una visión crítica del mundo y en la construcción de justicia y equidad desde las propias experiencias de las comunidades, la educación popular no sólo cuestiona las estructuras de poder patriarcales y las desigualdades cotidianas, sino que también ofrece herramientas prácticas para que las familias asuman un rol activo en su desarrollo individual y colectivo. Este enfoque, que valora las lecturas propias del mundo y fomenta la participación ciudadana, permite que las familias se reconozcan como agentes de cambio, capaces de transformar sus realidades y construir un futuro más digno. Así, la educación popular se promueve como un camino hacia la autonomía, la reflexión crítica y la acción transformadora, elementos esenciales para la innovación y el fortalecimiento de la organización.

A través de las preguntas realizadas al finalizar los talleres establecidos en la Ruta AMyS, se observa que la educación popular desempeñó un papel fundamental en el proceso de transformación personal y comunitaria. Varias lideresas participantes expresaron sus reflexiones, destacando la importancia de estos espacios y del aprendizaje colectivo. La retroalimentación proporcionada por las familias participantes fue sumamente positiva, reflejando entusiasmo y satisfacción con los encuentros que se lograron realizar durante el acompañamiento de la *Ruta AMyS*.

A continuación, se presentan algunas de las reflexiones, prácticas y sugerencias compartidas por las participantes durante la implementación de la *Ruta AMyS* enfocados en la característica de empoderamiento y visión del mundo:

Las familias expresaron diversas reflexiones derivadas de su participación en los talleres, las cuales evidencian un proceso de autoconocimiento y valoración personal. Algunas de estas reflexiones incluyen:

- “*Sobre el cuidado hacia mí. Que debemos querernos tal como somos. Y aprender a querernos como somos*” (Participante 470).
- “*Que soy muy importante, valiosa y que debo ser ejemplo a seguir, debo valorarme, ser prioridad, tener amor propio y lo más hermoso es que reflejo paz y amor hacia los demás*” (Participante 500).

- *“Que siempre hay que ser amables para poder brindar una buena información al que lo necesite”* (Participante 265).

Estas respuestas reflejan un impacto significativo en la autoestima y la conciencia sobre la importancia del amor propio y el trato amable hacia las demás personas. Las respuestas responden a la reflexión de lo aprendido en la vida personal.

Aplicación en la vida personal y comunitaria

Las participantes también compartieron cómo han puesto en práctica lo aprendido en sus vidas cotidianas, tanto a nivel personal como comunitario:

- *“Aplicándolo cada día”* (Participante 354).
- *“Que debo ser ejemplo para alguien más, mirar mis defectos como una enseñanza y un aprendizaje, resaltar mis cualidades. Ser agradecida con Dios por todo”* (Participante 500).
- *“Dando mi aporte a quien lo requiera”* (Participante 265).

Estas respuestas demuestran que los talleres han impulsado acciones concretas hacia el crecimiento personal y la contribución comunitaria.

Sugerencias y propuestas para continuar trabajando el tema

Finalmente, las participantes ofrecieron sugerencias y propuestas para seguir profundizando en los temas abordados durante los talleres:

- *“Todo quedó claro”* (Participante 256).
- *“Sentirnos bien con nosotras mismas, pensar siempre positivamente, tener fe en todo lo que hacemos, tratarnos con amor y respeto, tener aceptación como soy, perdonarme, dedicarme tiempo, creer en mí y que lo puedo lograr, regalarme caricias, cumplidos y sonrisas, aprovechar las oportunidades, pensar siempre primero en mí”* (Participante 470).

- “Estos temas son de suma importancia para la humanidad” (Participante 265).

Estas sugerencias resaltan la relevancia de continuar trabajando en el fortalecimiento del amor propio, la autoaceptación y la proyección positiva hacia las demás personas.

Los testimonios presentados corresponden a tres casos representativos de los 699 del archivo de respuestas al enlace "Ficha de Evaluación de la Ruta de Acompañamiento hacia las Metas y Sueños *Ruta AMyS*" recolectados durante el proceso. Actualmente, la Fundación Unbound, en el marco del Proyecto Cali, se encuentra en la fase de sistematización de toda la información obtenida, con el fin de analizar y documentar de manera integral los resultados y aprendizajes derivados de esta experiencia.

Recomendaciones

Un aporte para la Fundación está relacionado con la forma en que se conceptualiza y aborda a la población que acompaña. A lo largo de este proceso, surgió una pregunta fundamental: ¿por qué la Fundación categoriza a su población como "pobres y marginados", en lugar de utilizar términos como "empobrecidos y marginalizados"? Esta distinción no es meramente semántica, sino que implica una profunda diferencia en la comprensión de las causas y las dinámicas que subyacen a las condiciones de vida de las personas.

Desde la perspectiva de Amartya Sen (1999), la pobreza no debe ser entendida únicamente como una carencia de ingresos, sino como una privación de capacidades básicas que limita la libertad de las personas para alcanzar su bienestar. Sen (1999) argumenta que la pobreza no se reduce a la falta de recursos económicos, sino que abarca una escasez de elementos esenciales para vivir con dignidad, tales como la alimentación, la vivienda, el acceso al conocimiento, el disfrute de la cultura y las relaciones sociales. En este sentido, el término "empobrecidos" sugiere un proceso dinámico y estructural, en el que las condiciones de pobreza son el resultado de sistemas y relaciones que perpetúan la desigualdad, mientras que "pobres" puede interpretarse como una condición estática y esencialista.

En el contexto de la experiencia vivida con las lideresas participantes, se observa que, si bien enfrentan una carencia económica y un empobrecimiento derivado de la falta de capital económico, esto no las ha limitado en su capacidad para generar oportunidades de estudio para sus familias, garantizar el acceso a alimentos o proporcionar ropa para enfrentar las adversidades climáticas. Esta realidad invita a reconsiderar el discurso utilizado por la Fundación, ya que el lenguaje no solo describe la realidad, sino que también la construye y condiciona las acciones que se derivan de ella. En varias ocasiones, tanto la Coordinadora de Programas Sociales como los/as practicantes de la Licenciatura en Educación Popular y la Directora de Práctica Profesional, coincidimos en la necesidad de redefinir estos términos para reflejar una comprensión más crítica y transformadora de la realidad.

Además de lo anterior, es fundamental reflexionar sobre las acciones de la Fundación en relación con el componente de la criticidad, entendida como la capacidad de analizar y cuestionar las estructuras sociales, económicas y políticas que generan y perpetúan las condiciones de empobrecimiento y marginalización. Este enfoque debe estar enmarcado en la historicidad, es decir, en la comprensión de cómo las dinámicas históricas han configurado las condiciones actuales de vida de las personas. La forma en que nombramos a las personas y sus situaciones no es un acto neutral, sino que tiene implicaciones profundas en la manera en que se diseñan e implementan las intervenciones.

En este sentido, invitamos a que la Fundación transite hacia un lenguaje que reconozca la agencia y la resiliencia de las personas, evitando etiquetas que puedan perpetuar estereotipos y estigmatizaciones. Al referirse a la población como "empobrecidos y marginalizados", se enfatiza que estas condiciones son el resultado de procesos históricos y estructurales, y no de características inherentes a las personas. Este cambio en el discurso no sólo es coherente con un enfoque de derechos humanos y justicia social, sino que también fortalece la capacidad de la Fundación para promover transformaciones significativas en las comunidades con las que trabaja.

Por último, se pone nuevamente el foco en la forma en que se nombran las cosas y en la lectura crítica del mundo. Algo importante en este discurso es la terminología utilizada para

referirse a las familias: ¿por qué hablar de ellas como "beneficiarios/as o apadrinados/as" y no como "participantes"? En términos generales, se entiende que un/a beneficiario/a es considerado un/a receptor/a pasivo/a, alguien que recibe un beneficio sin necesariamente involucrarse activamente. En cambio, un/a participante es alguien que tiene un rol activo, que se involucra en una actividad, proyecto o plan, contribuyendo y buscando mejorar su situación personal y colectiva.

Dentro de una comunidad, los/as participantes son los/as que asisten a los cursos, realizan las actividades y buscan adquirir nuevas habilidades, no solo para su propio beneficio, sino para nutrir su vida individual y su contexto comunitario. Así, pasan de ser participantes para convertirse en verdaderos/as agentes de cambio.

Este giro en la terminología no es solo una cuestión de forma, sino de fondo, porque refleja una transformación en la manera en que se concibe la relación entre la Fundación y las familias que acompaña. Al reconocer a las familias como participantes activos/as, se promueve un enfoque más horizontal y participativo, en el que se valora su capacidad de agencia y su potencial para transformar su realidad.

Este enfoque está en sintonía con los principios de la educación popular, que buscan empoderar a las personas y fomentar su participación activa en la construcción de su propio desarrollo, al adoptar un lenguaje que reconozca y refuerce el rol activo de las familias.

Figura 26: *Mujeres participantes*



Nota: Fotografía de elaboración propia tomada durante la práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024).

Ahora bien, Unbound a nivel mundial tiene una fuerte base teológica la cual sustenta toda su labor alrededor del mundo desde el punto de vista de la vida de Jesucristo, quien acompañó siempre a las personas marginalizadas, tal como ha realizado Unbound en su recorrido de manera global. En este sentido, cabe proponer un diálogo con la teología de la liberación que es eminentemente orientada de la mano con la educación popular. A lo largo de este trabajo, se ha evidenciado que la Fundación Unbound tiene como misión caminar junto a los pobres y marginados del mundo, brindando atención personalizada y beneficios directos para que las personas construyan sus propios caminos hacia una vida digna. Sin embargo, esta misión plantea tensiones y preguntas que invitan a una reflexión contrastada con los principios de la teología de la liberación y los enfoques críticos de la educación popular.

Hacer referencia a las familias como "beneficiarios/as", es un término que no solo resulta problemático para la educación popular, sino que representa una piedra en la rueda para la Teología de la Liberación, que insiste en no ver a las personas empobrecidas como objetos de caridad, sino como sujetos/os activos/as de su propia liberación. En este sentido, ¿está Unbound fomentando una participación activa y crítica de las familias, o está reproduciendo dinámicas de dependencia? La malla curricular propone un camino hacia el empoderamiento, pero es crucial evaluar si este proceso está siendo acompañado por un cambio en las relaciones de poder dentro de la Fundación. ¿Se están escuchando realmente las voces de los/as participantes, o se les está imponiendo un modelo predefinido de desarrollo?

La relación entre la misión de Unbound, la malla curricular propuesta y los principios de la Teología de la Liberación y la educación popular es compleja y llena de tensiones. Si bien la Fundación tiene un potencial transformador, es necesario cuestionar críticamente sus enfoques y prácticas para asegurar que no se estén reproduciendo las mismas dinámicas de poder que busca combatir. La verdadera liberación no puede limitarse a mejorar las condiciones de vida de los/as participantes; debe incluir una transformación profunda de las estructuras que generan pobreza y exclusión. Solo entonces podrá decirse que Unbound está caminando verdaderamente junto a las personas empobrecidas y marginalizadas, hacia un mundo más justo y digno.

La malla curricular propuesta por Unbound, con sus etapas de conciencia, libertad, solidaridad, comunidad y cuidado, refleja un enfoque progresivo y transformador. Sin embargo, es necesario preguntarse: ¿Hasta qué punto esta estructura promueve una verdadera liberación y no simplemente una adaptación a las condiciones existentes? Dentro de las reflexiones de la educación popular se plantea que la liberación debe ser integral, abarcando lo político, lo económico y lo social. Si bien la malla curricular fomenta el autoconocimiento y el trabajo colectivo, ¿está preparando a los/as participantes para cuestionar y transformar las estructuras de poder que perpetúan la pobreza? O, por el contrario, ¿se limita a empoderarlas para que sobrevivan dentro de un sistema injusto? quizás son preguntas muy difíciles de afrontar, pero es importante realizarlas, ya que la construcción de un cambio tan grande se da en una profunda reflexión, en un ir y venir y en una reconstrucción de lo ya reconstruido.

Figura 27: Susan Sarmiento, coordinadora y estudiantes de prácticas y mujeres participantes



Nota: Fotografía de elaboración propia tomada durante la práctica profesional en la Fundación Unbound Proyecto Cali (2024). Laboratorio

Capítulo 5. Conclusiones

Llegar al final de esta práctica profesional implica mirar hacia atrás y valorar el camino recorrido, los aprendizajes contruidos y las tensiones que surgieron en el proceso. Esta experiencia no solo nos permitió aplicar los saberes adquiridos durante la formación universitaria, sino también cuestionarlos, transformarlos y colocarlos en diálogo con realidades complejas y dinámicas, como las que viven las familias de los GFS. La reflexión crítica, la acción participativa y el trabajo colaborativo fueron pilares fundamentales que guiaron cada una de las etapas de esta experiencia. Desde este lugar, las conclusiones que se presentan a continuación emergen como resultado de una construcción colectiva que involucró a las lideresas, a los/as practicantes, al equipo de la Fundación y a las comunidades participantes.

Este trabajo ha explorado la enriquecedora y compleja participación en la experiencia de co-creación de la Escuela Popular Caminando con Unbound. A través del análisis de los testimonios de las lideresas participantes, el diseño de talleres, entrevistas y la reflexión crítica sobre el lenguaje y las prácticas de la Fundación, hemos identificado valiosos aportes, retos y recomendaciones para el fortalecimiento de su labor.

En primer lugar, se proyecta el impacto positivo de la educación popular en el empoderamiento de las mujeres y en el desarrollo de una visión crítica del mundo. Con los talleres se espera generar un espacio de reflexión y autoconocimiento, impulsando a las participantes a asumir un rol activo en sus vidas y comunidades.

Profundizar la conexión entre la educación popular y la teología de la liberación podría ser clave para seguir atrayendo a personas que inicialmente se acercaron a la Fundación por su afinidad religiosa. Incorporar elementos específicos de esta corriente teológica no sólo fortalecería la labor de la Fundación, sino que también resonará con aquellos/as que comparten esta base ideológica.

Otra recomendación consiste en incluir ejemplos concretos de la aplicación de la educación popular en Unbound, mostrando el impacto real de esta apuesta pedagógica en las

familias participantes y desarrollar estrategias para abordar las tensiones identificadas, promoviendo un diálogo abierto y crítico sobre las prácticas y enfoques de la Fundación.

De la mano de estas recomendaciones, consideramos que la Fundación Unbound continuará fortaleciendo su compromiso con la transformación social y seguirá caminando junto a las personas empobrecidas y marginalizadas, construyendo un mundo más justo y digno.

Referencias

- Acaso, M., y Nuere, S. (2005). El currículum oculto visual: Aprender a obedecer a través de la imagen. *Arte, Individuo y Sociedad*, 17, 207–220.
- Aranda, M., Martínez, M., y Camacho, A. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25 (6).
<http://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>
- Bonafé, J. (2010). *La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Cuervo Montoya, E. (2013). Currículum, ciudad y formación de maestros en contextos de violencia urbana. *Revista Temas de Educación*, (19), 136–148.
- Castro Ana María. (2018) *El lugar del arte en las acciones políticas feministas*. 11-30.
- De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana: Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social*, 16(54), 17–39.
<https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/4231309.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
- Fals Borda, O. (s. f.). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283/70535>
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1971). Concientizar para liberar. *Contacto*, 8(1), 45–52. Secretariado Social Mexicano. <chrome-extension://efaidnbmninnibpcapjpcglclefindmkaj/https://proyectosiap.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/05/concientizar-para-liberar.pdf>

- Freire, P. (1970/2005). *Pedagogía del oprimido* (2.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Fundación Unbound Proyecto Cali. (2024). *Manual de grupos de familias solidarias (GFS)* [Manuscrito inédito]. Programas Sociales Unbound Cali.
- Fundación Unbound Proyecto Cali. (2024). *Manual programa de becas* [Manuscrito inédito]. Programas Sociales Unbound Cali.
- Fundación Unbound Proyecto Cali, y Alayón, S. (2023). *Prácticas de educación popular* [Manuscrito inédito]. Programas Sociales Unbound Cali.
- Ghiso, A. (2012). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121–134.
<https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/RCCS/article/view/954/876>
- Giroux, H. (2005). *La educación y la crisis de la cultura*. Gedisa.
- Gutiérrez Rodríguez, R. D. (s. f.). *Currículum oculto visual desde la Universidad Nacional: Apuntes desde el performance estudiantil* [Ponencia]. Universidad Nacional de Costa Rica.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (4.^a ed.). México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ita, M. (2024). *La suma de todos los afectos*. Editorial Planeta.
- Kelly, T. y Kelley, D. (s.f.). *¿Qué es el Desing Thinking o Pensamiento de Diseño?* Design Thinking en Español. <https://designthinking.es/que-es-design-thinking/?srsltid=AfmBOopIcv4sKhAQ3jpvMXpBh3FL6i-1kWiWF5c4kepfyv4PXAhiXRDb>

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9(9), 73–101.
- Martínez, D., Ocaña Muñoz, L., López, K., y Tenthof, M. (2021). *Pétalos de la flor de los cuidados*. Otra Escuela.
- Menéndez, R. (2012). El concepto metodológico de reflexión en Husserl y Ricoeur. *Investigaciones Fenomenológicas*, 9, 249–268.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4833629>
- Musitu Ochoa, G. (s. f.). *Desarrollo comunitario y potenciación (empowerment)*. Universitat Oberta de Catalunya. <https://www.uoc.edu>
- Núñez, C. (2005). Educación popular: Una mirada de conjunto. *Decisio*, (10), 3–14.
- Rousseau, J. J. (1999). *El Contrato Social o Principios de Derecho Político*. elaleph.com.
- Sánchez Uribe, A. (2021). *Apoyar desde el afecto: Apadrinamiento de adultos mayores en el hogar del desvalido* [Trabajo de grado]. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.
<https://dspace.tdea.edu.co/handle/tdea/2087>
- Sen, A. (1999). *Desarrollo y libertad*. Editorial Planeta.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós. (Obra original publicada en 1983).
- Tapia, M. N. (2000). Educación para la ciudadanía activa: Una propuesta desde la educación popular. Fundación Grupo Esquel.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto* (8.ª ed.). Ediciones Morata.

Torres Carrillo, A. (2009). Educación popular y paradigmas emancipadores. *Pedagogía y Saberes*, 30, 19–32. <https://doi.org/10.17227/01212494.30pys19.32>

Torres Carrillo, A. (2020). *Educación popular y movimientos sociales en América Latina* (1.a ed. digital). Editorial Biblos.

Unbound Colombia. (2024). *Diagnóstico territorial CSU* [Informe interno]. Fundación Unbound.

Unbound Colombia. (2024). *Diagnóstico territorial IMA* [Informe interno]. Fundación Unbound.

Unbound Colombia. (2024). *Diagnóstico territorial NFM* [Informe interno]. Fundación Unbound.

Unbound Colombia. (2024). *Diagnóstico territorial TSU* [Informe interno]. Fundación Unbound.

Unbound Colombia. (2024). *Reporte consolidado semáforo NGF* [Base de datos institucional]. Fundación Unbound.

Unbound Colombia. (2024). *Reporte consolidado semáforo SEM* [Base de datos institucional]. Fundación Unbound.

Unbound Colombia. (2024). *Reporte consolidado semáforo SOL* [Base de datos institucional]. Fundación Unbound.

Vargas-Manrique, P. J. (2016, enero-junio). *Una educación desde la otredad*. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova* 14(17), 199-22

Anexos**Anexo 1**

Documentos referentes a la obtención de datos de cada sub proyecto de la fundación Unbound Cali se encuentran en el siguiente link:

Anexo 1. Consolidados

https://drive.google.com/drive/folders/1JEe-oHf1SFglcKhOAiP1X-dqIXqwMV2i?usp=drive_link

Anexo 2

2.1. Guía año 1

Esta guía corresponde al primer año de la escuela, el cual establece las bases metodológicas y los pasos para realizar las actividades de cada taller durante todo el año, las cuales están enfocadas en la reflexión e introspección, desde los ámbitos familiares, comunitarios, individuales económicos y políticos.

El documento original está disponible para su consulta en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1ac2zyeps0u3mGFS3ifaVkmX7wmdF8cTK/view?usp=drive_link

2.2. Guía año 2

En el segundo año, la guía se centra en la importancia de la empatía como pilar de la convivencia. Exploración de los conceptos sobre el poder y del rol como sujetos políticos en la sociedad; además, de la reflexión del entorno, lo que rodea el espacio próximo, desde lo material hasta las redes de apoyo.

El documento original está disponible para su consulta en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1Sm6mAEm5HfupL5EZ66VsfXYp041U8Au/view?usp=drive_link

2.3. Guía año 3

La guía del tercer año orienta a las/los participantes hacia la práctica en comunidades. Describe las metodologías para interactuar con grupos, diagnosticar sus realidades y reflexión de la ubicación que tiene el hogar frente al resto de la ciudad o del corregimiento. Se busca que reconozcan sus propias capacidades y experiencias como fuentes de liderazgo, haciendo énfasis en la responsabilidad ética y política que tienen todas las familias en el territorio.

El documento original está disponible para su consulta en el siguiente enlace:

[https://drive.google.com/file/d/1Ttrq21Jj2eXKnjvbk1KDbc1N93mrj4m/view?usp=drive
link](https://drive.google.com/file/d/1Ttrq21Jj2eXKnjvbk1KDbc1N93mrj4m/view?usp=drive_link)

2.4. Guía año 4

Para el cuarto año, esta guía se enfoca en conocer y analizar el territorio de la comunidad mediante un transecto, identificando aspectos físicos, sociales, económicos y ambientales para desarrollar un directorio comunitario. Fomentar la conexión de las lideresas con la comunidad, promoviendo el consumo local fomentando el crecimiento de antiguos y nuevos emprendimientos.

El documento original está disponible para su consulta en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/file/d/1NKs0DAwd7ms9a18ReH8pnLnxYh4OSPT3/view?usp=sharing>

2.5. Guía año 5

Finalmente, la guía del quinto año pretende facilitar un espacio de reflexión y exploración donde las participantes puedan cuestionar, comprender y redefinir los roles de género que influyen en sus vidas, promoviendo así la autonomía y la autenticidad en la expresión de su identidad de género. sensibilización sobre los mandatos patriarcales, promoviendo la comprensión de sus impactos en las vidas individuales y en la sociedad.

El documento original está disponible para su consulta en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1Q61oKWd3EzcS_ayZKPvxcQoKXsJQHvUX/view?usp=sharing

Anexo 3

Manual Escuela Popular Caminando con Unbound

El presente manual sistematiza los fundamentos de la Escuela Popular Caminando con Unbound. Fue diseñado para fortalecer la movilización de madres y líderes comunitarios mediante un enfoque claro y secuencial. Este documento guía la consolidación del trabajo realizado, buscando inspirar un modelo de transformación integral para las familias y futuras personas que desean tener un referente para realizar la misma transformación.

El documento original está disponible para su consulta en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/file/d/1dxGKO9CULvA-03hmNKO_RTe7eW6I8s0X/view?usp=drive_link

Anexo 4

Documentos que se analizaron para la realización de la metodología de la Reflexión. En esta carpeta se encuentran los siguientes documentos: relatorías, diagnósticos, espiral de los sentires y talleres creados para la escuela.

El documento original está disponible para su consulta en el siguiente enlace:

https://drive.google.com/drive/folders/1AfUVfkLTbd35tv2dMRM-m2TqSND9CRou?usp=drive_link

Anexo 5

Este documento corresponde a la estructura de la Malla de la Escuela de Educación Popular de la Fundación Unbound, y da evidencia de los talleres que se crearon en el periodo de práctica (2023-2024), y de practicantes posteriores.

El documento original está disponible para su consulta en el siguiente enlace:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/13qe7ymcxorSzAo_aeGFZB7iywmjMSNQn/edit?usp=drive_link&ouid=109205671520423162719&rtpof=true&sd=true