

**EL IMAGINARIO DEL JOVEN HABITANTE DE CALLE EN BOGOTÁ VISTO EN EL
EDUENTRETENIMIENTO: UN ANÁLISIS EN EL COLEGIO ENRIQUE OLAYA
HERRERA IED**

JAIDER DAVID MAYA MAYA

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO
BOGOTÁ D.C.
2026**

**EL IMAGINARIO DEL JOVEN HABITANTE DE CALLE EN BOGOTÁ VISTO DESDE
EL EDUENTRETENIMIENTO: UN ANÁLISIS EN EL COLEGIO ENRIQUE OLAYA
HERRERA IED**

**JAIDER DAVID MAYA MAYA
CÓDIGO: 2022260049**

**ASESOR(A):
ÁNGELA MARÍA LOZANO GONZÁLEZ**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS SOCIALES
LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES
LÍNEA DE INTERCULTURALIDAD, EDUCACIÓN Y TERRITORIO
BOGOTÁ D.C.
2026**

AGRADECIMENTOS

Este trabajo de grado no es solo mío. Es el resultado de muchas manos, muchas voces y muchos corazones que caminaron conmigo durante este proceso.

Primero, quiero dedicarlo a mi familia, que ha sido mi base y mi fuerza. A mi mamá, mi papá, mi abuelito, mi hermano y mi hermana Luciana, gracias por estar siempre, por no soltarme en los momentos difíciles y por darme el impulso cuando más lo necesitaba. Ustedes fueron mi refugio y mi motor durante toda la carrera.

También agradezco a mis tíos Larry, Holman, Carlos, Edgardo, Camilo, Fernando y Nelson, por su apoyo constante y por estar pendientes de mí en cada paso. A mis abuelitos Segundo, Rosalba, Nelson y Beatriz, gracias por su amor incondicional, por su compañía y por creer en mí incluso cuando yo dudaba.

A la familia Maya y Cuadros, gracias por abrirme espacios, por el apoyo y por recordarme que este logro no es un final, sino el inicio de un camino que continúa.

A mi pareja, Alejandra, gracias por tu paciencia, por acompañarme en este proceso, por ayudarme a avanzar, por leer conmigo, por impulsarme cuando sentía que no podía más. Has sido un pilar fundamental en estos años.

A mis amigos Páez y Jesús, gracias por la amistad sincera, por las conversaciones, por las enseñanzas y también por esos momentos compartidos que hicieron más llevadero este camino. Entre risas, aprendizajes y muchas historias, hicieron de la universidad una experiencia inolvidable.

A mis profesores, que marcaron profundamente mi formación. En especial, a la profesora Ángela, quien me acompañó durante estos dos años de trabajo, guiándome con paciencia, escucha y consejos valiosos. A la profesora Stefanía, quien me enseñó a mirar el país de otra manera, a recorrerlo y a comprenderlo desde lo más profundo. Gracias a ella entendí que Colombia se conoce caminando. Y al profesor Aldana, de quien aprendí el valor de la investigación, entendiendo que ser docente también implica investigar desde la escuela y para la escuela. A él le debo ese amor por la investigación en el aula.

Finalmente, agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional y a los profesores por formarme, por permitirme crecer y por ayudarme a construir el camino que hoy inicio.

Hoy cierro esta etapa con gratitud, pero también con la certeza de que esto no termina aquí. Este es solo el comienzo. Mi camino continúa, y con él, mi compromiso de ser un gran docente de ciencias sociales.

CONTENIDOS

SIGLAS	6
CAPITULO 1	7
IMAGINARIOS EN MOVIMIENTO: CINE Y EDUENTRETENIMIENTO PARA REPENSAR A LOS JÓVENES HABITANTES DE CALLE EN EL COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA	7
RUMBO DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
CAPITULO 2	12
CARACTERIZACIÓN CRÍTICA DE UN ESCENARIO DONDE SE CONSTRUYERON IMAGINARIOS	12
CAPITULO 3	16
CULTURA, TERRITORIO E IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS JÓVENES HABITANTES DE CALLE: BASES TEÓRICAS PARA UN EDUENTRETENIMIENTO TRANSFORMADOR.	16
<i>-CULTURA.....</i>	<i>17</i>
<i>-Subcultura</i>	<i>17</i>
<i>-Territorio.....</i>	<i>18</i>
<i>-Eduentretenimiento</i>	<i>18</i>
<i>-Imaginarios sociales.....</i>	<i>19</i>
<i>-Habitante de calle.....</i>	<i>20</i>
CAPITULO 4	22
IMAGINARIOS SOCIALES, HABITANTES DE CALLE Y CINE PEDAGÓGICO: REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE	22
<i>-IMAGINARIOS Y REALIDAD SOCIAL</i>	<i>23</i>
<i>-Imaginarios sociales sobre los habitantes de calle</i>	<i>30</i>
<i>-Cine como herramienta pedagógica</i>	<i>35</i>
CAPITULO 5	46
CINE, ESCUELA Y TRANSFORMACIÓN DE IMAGINARIOS: UNA APUESTA PEDAGÓGICA CRÍTICA E INTERCULTURAL	46
CAPITULO 6	52
CONSTRUCCIÓN DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN TORNO A LOS IMAGINARIOS SOCIALES CON ESTUDIANTES DEL COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA IED	52
<i>-IMAGINARIOS COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL, CULTURAL Y TERRITORIAL.....</i>	<i>53</i>
<i>-origen, circulación y reproducción de los imaginarios sociales.....</i>	<i>55</i>
<i>-Cuando el prejuicio se convierte en sentido común</i>	<i>56</i>
<i>-El cine como mediación pedagógica emoción, identificación y desplazamiento de sentido</i>	<i>57</i>
<i>-El rol como docente una práctica en construcción y tensión.....</i>	<i>59</i>
<i>-Transformaciones y tensiones entre el cambio y la persistencia.....</i>	<i>60</i>
ENTRE EL EDUENTRETENIMIENTO Y LA MIRADA DEL OTRO: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN DIÁLOGO CON LOS LINEAMIENTOS DEL MEN	61
<i>-El valor del eduentretenimiento para el maestro</i>	<i>62</i>
<i>-La representación del otro en el contexto pedagógico</i>	<i>63</i>
<i>-Entre normativa y práctica: los lineamientos del MEN en relación con la propuesta pedagógica</i>	<i>65</i>
REFLEXIONES FINALES	67

CAPITULO 7	71
NARRAR, CUESTIONAR Y TRANSFORMAR: CONCLUSIONES FINALES	71
REFERENCIAS	76
BIBLIOGRAFÍA.....	81
ANAXOS	83

SIGLAS

PEI	Proyecto Educativo Institucional.
SMECE	Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa.
EOH	Colegio Enrique Olaya Herrera
MEN	Ministerio de Educación Nacional

CAPITULO 1

IMAGINARIOS EN MOVIMIENTO: CINE Y EDUENTRETENIMIENTO PARA REPENSAR A LOS JÓVENES HABITANTES DE CALLE EN EL COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA

El presente trabajo de grado tiene como propósito analizar y transformar los imaginarios sociales que los estudiantes del Colegio Enrique Olaya Herrera IED construyen sobre los jóvenes habitantes de calle en Bogotá, mediante una propuesta pedagógica basada en el eduentretenimiento, especialmente a través de la herramienta del cine. Este enfoque se articula con la línea de interculturalidad, educación y territorio al reconocer que los procesos formativos no se desarrollan aislados del contexto, sino en relación con las dinámicas culturales y territoriales que configuran la experiencia cotidiana de los estudiantes.

La investigación se sustenta en una base teórica que permite comprender la complejidad de lo abordado. En primer lugar, la cultura se entiende desde la perspectiva interpretativa de Clifford Geertz (1973), quien la concibe como un entramado de significados que orienta las acciones de los sujetos. En segundo lugar, el concepto de subcultura se aborda desde los planteamientos de Dick Hebdige (1979), útil para comprender cómo los jóvenes construyen identidades y significados propios dentro de sus contextos sociales. Asimismo, se retoma la noción de territorio desde David Harvey (2012), entendida como un espacio socialmente producido, atravesado por relaciones de poder y dinámicas urbanas. El eduentretenimiento se fundamenta en los aportes de la UNESCO (2018) y de Miguel Sabido (2004), quienes lo

desarrollan como una estrategia que integra entretenimiento y educación para favorecer procesos formativos más cercanos a los intereses de los estudiantes. En el quinto lugar se abordan los imaginarios sociales desde la perspectiva de Cornelius Castoriadis (1873), entendidos como representaciones colectivas que organizan la manera en que los sujetos interpretan la realidad. Finalmente se aborda el concepto de habitante de calle desde el Ministerio de Salud y Protección (2022) , Corte Constitucional (2014) y Perrilla Camargo (2016), quien desarrolla que el habitante de calle es la persona que hace el espacio público como su lugar de residencia.

Para comprender el lugar que ocupa esta investigación en el campo académico y de la investigación , se desarrolló un estado del arte basado en distintos estudios que se centran en los imaginarios sociales, las representaciones sobre los habitantes de calle y el uso del cine como herramienta pedagógica. Estos trabajos se organizaron en tres categorías: imaginarios y realidad social, imaginarios sobre los habitantes de calle y el cine como recurso educativo. Su análisis permitió identificar avances importantes, pero también vacíos en cuanto a propuestas pedagógicas que no solo expliquen el fenómeno, sino que realmente lo transformen dentro del aula.

A partir de esta revisión, la investigación se orienta por la siguiente pregunta: ¿Cómo se configuran los imaginarios sociales que los estudiantes del Colegio Enrique Olaya Herrera tienen sobre los habitantes de calle y de qué manera puede el eduentretenimiento contribuir a transformarlos? Con el fin de responder a esta pregunta , se plantea como objetivo general analizar y transformar dichos imaginarios a través de una propuesta pedagógica mediada por el eduentretenimiento . Los objetivos específicos consisten en identificar los estereotipos

predominantes, diseñar e implementar una estrategia didáctica que promueva una comprensión crítica y empática, y sistematizar la experiencia para reconocer los cambios en las percepciones de los estudiantes.

La justificación de este estudio parte del reconocimiento de que en el contexto escolar, es frecuente encontrar estereotipos y prejuicios sobre la población habitante de calle, alimentados por discursos familiares, mediáticos y experiencias cotidianas. En el caso del Colegio Enrique Olaya Herrera IED, esta situación se hace más evidente debido a su ubicación en un territorio donde la presencia de habitantes de calle es constante, lo que influye directamente en la forma en que los estudiantes construyen sus percepciones sobre esta población.

Estos imaginarios suelen estar marcados por estigmas que reducen a los habitantes de calle a categorías como peligrosos , viciosos o sucios, sin tener en cuenta las múltiples causas estructurales que atraviesan esta realidad. Frente a esto, el trabajo no busca juzgar a los estudiantes, sino comprender de dónde vienen esas ideas y a partir de allí, generar espacios que permitan cuestionarlas. En este sentido, el cine se convierte en una herramienta clave , ya que no solo muestra realidades, sino que también moviliza emociones, genera identificación y abre la posibilidad de ver al otro desde una perspectiva más humana.

Ahora bien, más allá de los conceptos y objetivos, este trabajo también parte de una experiencia vivida en el aula. No se trata únicamente de una investigación teórica, sino de un proceso pedagógico real en el que participaron estudiantes, donde hubo preguntas, resistencias, cambios, dudas y aprendizajes. Por eso, a lo largo del documento el lector encontrará no solo

análisis académicos, sino también reflexiones sobre lo que significa enseñar, cuestionar y aprender en un contexto concreto.

En los siguientes capítulos se desarrolla, en primer lugar, una caracterización del contexto escolar y territorial que permite entender desde dónde se construyen los imaginarios.

Posteriormente, se presenta el marco teórico que sustenta la investigación y el estado del arte que ubica el estudio dentro del campo académico e investigativo . Luego, se expone el enfoque pedagógico que guía la propuesta, basado en la pedagogía crítica, la interculturalidad y la didáctica no parametral.

Más adelante , se describe la propuesta pedagógica y la experiencia desarrollada en el aula, donde el cine se convierte en una herramienta para problematizar los imaginarios sociales. Finalmente, se presenta la sistematización de la experiencia en la cual se analizan los cambios, tensiones y aprendizajes que surgieron durante el proceso , junto con unas reflexiones finales que no cierran la discusión, sino que invitan a seguir pensando el papel de la educación en la transformación de la realidad social.

A continuación los objetivos de acuerdo con lo anterior:

RUMBO DE LA INVESTIGACIÓN

Analizar los imaginarios sociales que construyen los estudiantes del Colegio Enrique Olaya Herrera IED sobre los jóvenes habitantes de calle en Bogotá, a través de una propuesta pedagógica basada en el eduentretenimiento, que permita construir una mirada más crítica, empática y humanizadora. Para ello, primero se hace necesario reconocer y caracterizar los

imaginarios previos que tienen los estudiantes, entendiendo que estos no surgen de la nada, sino que están influenciados por discursos familiares, mediáticos y del entorno, lo que muchas veces lleva a la naturalización de estereotipos. A partir de este reconocimiento, se implementa una estrategia pedagógica que utiliza el eduentretenimiento como herramienta para cuestionar esas ideas existentes , generar reflexión y propiciar procesos de empatía frente a la realidad de los jóvenes habitantes de calle. Finalmente, todo este proceso se sistematiza con el fin de analizar los cambios que se producen en los imaginarios de los estudiantes, así como comprender de qué manera el diálogo, la experiencia audiovisual y la construcción colectiva de sentido contribuyen a resignificar las representaciones sobre esta población históricamente marginada.

CAPITULO 2

CARACTERIZACIÓN CRÍTICA DE UN ESCENARIO DONDE SE CONSTRUYERON IMAGINARIOS

La caracterización de la Institución Educativa Enrique Olaya Herrera IED no se comprendió únicamente como una descripción geográfica o administrativa, sino como una lectura crítica del territorio y de las relaciones sociales que configuraron el escenario donde se construyeron los imaginarios sociales de los estudiantes . La institución está ubicada en la Carrera 10 No. 31-29 Sur, en la localidad de Rafael Uribe Uribe, en Bogotá, y acogió estudiantes de preescolar a media bajo el calendario A del sistema distrital. La población, mayoritariamente perteneciente a los estratos 1, 2 y 3, residió en barrios cercanos como San Isidro, Country Sur, Pijaos, 20 de Julio, La Victoria, Guacamayas, Lomas, Ciudad Jardín, Diana Turbay, La Serafina, San Jorge y Molinos (Maya, Diario de Campo, 2024).

De acuerdo con los reportes del Sistema Multidimensional de Evaluación para la Calidad Educativa, la institución contó con 4.725 estudiantes y 221 docentes, evidenciándose una mayor presencia femenina tanto en el estudiantado como en el cuerpo profesoral (Secretaría de Educación Distrital, Tableros SMECE, 2024). Estos datos, más allá de su dimensión cuantitativa, permitieron comprender la magnitud y diversidad del contexto escolar en el que se desarrolló la investigación.

El Proyecto Educativo Institucional, actualizado en 2021, planteó como propósito la formación de sujetos críticos, autónomos y protagonistas de transformación social (PEI, 2021, p.

10). Durante las observaciones se evidenció coherencia parcial entre este horizonte institucional y las prácticas pedagógicas, especialmente en la promoción de la creatividad y la participación estudiantil, visibles en murales, carteles y actividades culturales (Maya, Diario de Campo, 2024). Sin embargo, desde una lectura crítica, se comprendió que formar sujetos críticos implicó necesariamente confrontar los imaginarios que circularon en el aula, especialmente aquellos relacionados con los habitantes de calle.

El grupo 805 de la jornada mañana, orientado por la profesora Vilma Truque, constituyó el escenario específico del trabajo. La docente, con más de 20 años de experiencia, licenciada en Ciencias Sociales y con estudios de posgrado en pedagogía, incorpora en sus clases reflexiones sobre la realidad nacional a través de música, cine y guías académicas (Maya, Diario de Campo, 2025). Esta disposición pedagógica facilitó la articulación del eduentretenimiento a la práctica pedagógica .

El grupo estuvo conformado por 35 estudiantes en su mayoría mujeres con edades entre los 13 y 15 años. Se caracterizaron por su participación activa, respeto y disposición al aprendizaje (Maya, Diario de Campo, 2025). No obstante, fue precisamente en esa cotidianidad donde se evidenció la presencia de imaginarios naturalizados sobre los habitantes de calle.

La cercanía con sectores como Bicentenario, San Bernardo, Policarpa, Las Cruces y Cinco Huecos configuró un entorno donde la presencia de habitantes de calle fue cotidiana (Maya, Diario de Campo, 2025). Los estudiantes transitaban diariamente por corredores como la Carrera Décima, la Avenida Caracas o la Calle 13, espacios donde el reciclaje informal, la

ocupación del espacio público y las economías ilegales hicieron visible esta población. Esta convivencia cotidiana no significó necesariamente comprensión; por el contrario, muchas veces consolidó percepciones fragmentadas.

En las primeras exploraciones realizadas en el aula, se evidenció que varios estudiantes se refirieron a los habitantes de calle con expresiones asociadas al peligro, la drogadicción, la suciedad o la delincuencia. Algunos los describieron como “personas que no quieren trabajar” o “gente que da miedo”. Estas afirmaciones no surgieron de manera aislada, sino que se conectaron directamente con sus experiencias territoriales: encuentros en buses, parques o avenidas principales. La exploración inicial permitió comprender que sus imaginarios estuvieron profundamente atravesados por el contexto urbano en el que crecieron.

Fue allí donde la conexión entre territorio y escuela adquirió sentido interpretativo. La presencia constante de habitantes de calle en el entorno no garantizó una mirada comprensiva, sino que, en muchos casos, reforzó estereotipos. La escuela, entonces, apareció como un espacio potencial para problematizar esas construcciones. Desarrollan actividades de exploración de saberes previos, escritura en el tablero, clasificación de palabras y debates guiados que permitieron hacer visibles los prejuicios y analizarlos colectivamente. Estas estrategias no buscaron señalar o juzgar, sino abrir preguntas: ¿de dónde provenían esas ideas?, ¿qué experiencias personales las sostenían?, ¿qué información faltaba para comprender la complejidad del fenómeno?

Desde un enfoque crítico interpretativo, la caracterización permitió entender que los imaginarios estudiantiles no fueron producto de ignorancia individual, sino de procesos sociales, mediáticos y territoriales. La localidad de Rafael Uribe Uribe, con sus dinámicas de pobreza urbana, informalidad y tránsito constante de población, configuró un escenario donde el habitante de calle apareció como figura visible pero poco comprendida. La interacción cotidiana generó emociones de: miedo, indiferencia, curiosidad y, en algunos casos, empatía.

En este contexto urbano complejo, el colegio funcionó como un espacio protector y formativo que buscó promover convivencia y reflexión crítica (Maya, Diario de Campo, 2025). La caracterización no solo describió una institución, sino que interpretó un entramado social donde territorio, experiencia juvenil y discurso escolar se entrelazaron. Comprender este escenario permitió fundamentar la propuesta pedagógica basada en el cine como herramienta para tensionar y configurar imaginarios.

la caracterización evidenció que los estudiantes construyeron sus representaciones sobre los habitantes de calle desde su experiencia territorial cotidiana, mediada por discursos familiares y sociales. La exploración inicial permitió hacer visibles esas construcciones y conectarlas con el contexto urbano que las produjo. Desde allí, la intervención pedagógica encontró sentido: no se trató de introducir un tema externo, sino de problematizar una realidad que ya habitaba en la experiencia diaria de los estudiantes.

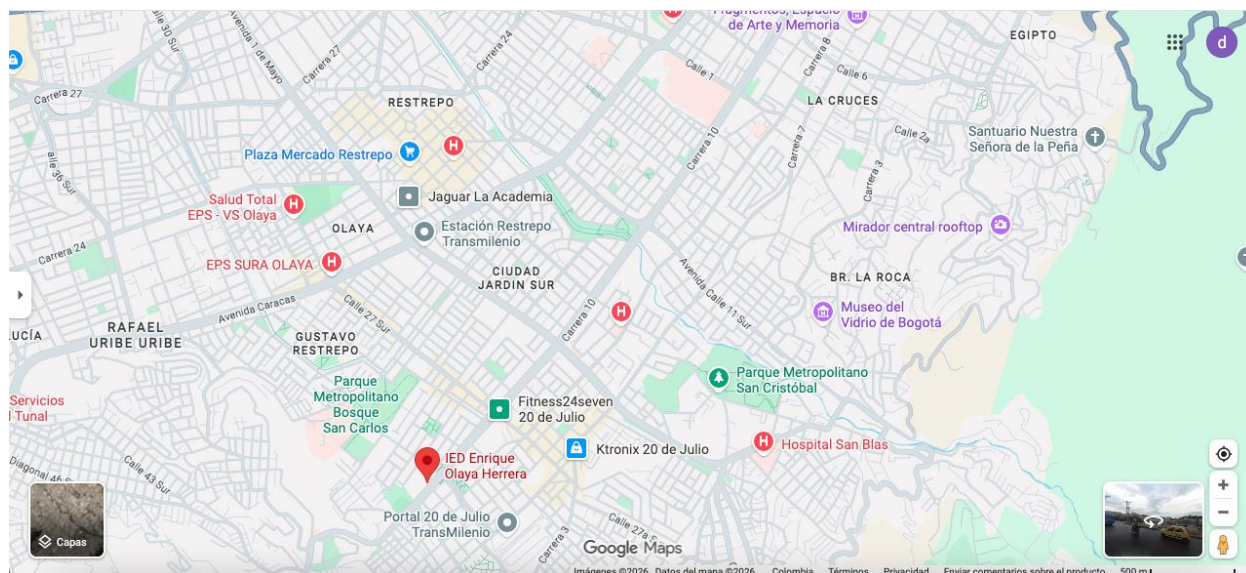


Figura 1. Ubicación de la I.E.D. Enrique Olaya Herrera.

Fuente: Google Maps (s.f.).

CAPITULO 3

CULTURA, TERRITORIO E IMAGINARIOS SOCIALES EN LOS JÓVENES HABITANTES DE CALLE: BASES TEÓRICAS PARA UN EDUENTRETENIMIENTO TRANSFORMADOR.

En el siguiente apartado se abordan diferentes conceptos clave: cultura desde Geertz, subcultura desde Hebdige, territorio desde Harvey, eduentretenimiento según la UNESCO y Miguel Sabido, e imaginarios sociales desde Castoriadis y habitantes de calle desde el ministerio de salud y protección, Corte Constitucional y Perrilla Camargo. Estos conceptos ayudan a guiar el documento hacia las bases conceptuales que se desean abordar.

-Cultura

Se presenta el concepto de cultura desde Geertz, por ser el que más se relaciona con el enfoque de este trabajo. Geertz (1973) define la cultura como un sistema de símbolos mediante los cuales el ser humano da significado a su existencia y a sus prácticas. Para él, la cultura no se encuentra únicamente en la mente de los individuos de manera aislada, sino que se manifiesta en las interacciones sociales y en los símbolos que las personas crean y comparten.

Comprender este enfoque es fundamental para entender cómo los jóvenes habitantes de calle configuran su propio contexto, sus relaciones y el espacio en el que interactúan.

Se establece una distinción entre cultura y subcultura, en la que ambos conceptos tienen enfoques distintos. Se parte del concepto macro de cultura, según Geertz, para luego entender el concepto micro de subcultura desarrollado por Hebdige, el cual es un derivado de la cultura. Esta distinción es importante para analizar cómo se relacionan y complementan ambos conceptos.

-Subcultura

Hebdige (1979) desarrolla el concepto de subcultura señalando que las personas que forman parte de una subcultura se definen a través de una "otredad", generando identidades alternativas

que desafían las formas simbólicas y los estereotipos naturalizados en la sociedad. Para que una subcultura sea identificada, debe distinguirse dentro de una cultura dominante. Por ello, las subculturas crean sus propios lugares, significados, estilos de vida y formas de pensar.

El concepto de subcultura es clave para analizar cómo los jóvenes habitantes de calle en Bogotá construyen su identidad, pensamiento y estilo de vida, diferenciándose así de la cultura dominante.

-Territorio

Para abordar el concepto de territorio, que resulta fundamental en esta investigación , se emplea la perspectiva de David Harvey sobre el derecho a la ciudad . Harvey (2012) define este derecho como la posibilidad de que todos los ciudadanos accedan no solo a los recursos urbanos, sino también a la capacidad de transformar la ciudad y con ello, sus vidas. Este derecho supone la transformación de los entornos urbanos de acuerdo con las necesidades y deseos colectivos, desafiando las jerarquías urbanas existentes.

El urbanismo globalizante, sin embargo, ha configurado los espacios urbanos de manera que restringe este derecho, excluyendo y marginando a ciertos grupos sociales, especialmente a los habitantes de calle, quienes son apartados del espacio urbano en ciudades como Bogotá.

-Eduentretenimiento

El eje principal de este documento es el eduentretenimiento, entendido como una metodología innovadora para el aprendizaje de problemáticas sociales a través de herramientas de entretenimiento. Este concepto constituye la base de toda la investigación y se sustenta en las

definiciones de la UNESCO y de Miguel Sabido, uno de los principales referentes en América Latina.

La UNESCO (2018) define el eduentretenimiento como una metodología de comunicación que emplea historias, relatos de ficción y dramatización para generar aprendizajes y transmitir conocimientos, aprovechando su capacidad de atraer a la cultura popular. Su objetivo es abordar problemáticas sociales de manera creativa y entretenida, fomentando la identificación con los personajes y promoviendo la discusión y el debate público.

Sabido (2004), por su parte, define el eduentretenimiento como una estrategia de comunicación cuyo objetivo es “informar y educar a través del entretenimiento”, utilizando medios como la televisión, la radio, el teatro o el cine para transmitir mensajes que promuevan el cambio social y de comportamiento.

-Imaginarios sociales

Es necesario trabajar el concepto de imaginarios sociales, ya que también constituye una de las bases del presente documento. El autor principal en este tema es Cornelius Castoriadis.

Castoriadis (1983) define los imaginarios sociales como construcciones simbólicas compartidas por una comunidad, que orientan las prácticas, representaciones y significados que las personas atribuyen a la realidad social. Los imaginarios sociales no solo reflejan la realidad, sino que la constituyen, ya que ofrecen marcos de sentido desde los cuales se organiza la vida colectiva. Estas construcciones se manifiestan en discursos, instituciones, costumbres y valores, funcionando como guías que dan coherencia a la experiencia social.

Dentro de la perspectiva de Castoriadis (1983) , los imaginarios sociales pueden comprenderse desde dos dimensiones: los imaginarios instituidos y los imaginarios instituyentes.

Los imaginarios instituidos corresponden a aquellas ideas, valores y significados que se encuentran naturalizados dentro de una sociedad y que se reproducen constantemente mediante discursos, instituciones y prácticas sociales. En esta investigación, los estigmas que asocian al habitante de calle con delincuencia, drogadicción, suciedad o peligro pueden entenderse como imaginarios instituidos contruidos socialmente.

Por otro lado, los imaginarios instituyentes hacen referencia a la posibilidad de crear nuevas formas de comprender la realidad social, cuestionando las representaciones dominantes y abriendo espacios para nuevas construcciones de sentido. Desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica desarrollada buscó generar procesos reflexivos que permitieran a los estudiantes resignificar parcialmente sus imaginarios frente a los jóvenes habitantes de calle.

-Habitante de calle

El concepto de habitante de calle es central para este trabajo y por ello, se aborda desde diferentes perspectivas institucionales y académicas que permiten comprender su complejidad.

El Ministerio de Salud y Protección Social (2022) define al habitante de calle como la persona que hace del espacio público su lugar de residencia, de manera permanente o transitoria, y que desarrolla allí sus actividades cotidianas en condiciones de vulnerabilidad social, exclusión y desprotección estatal. Esta definición resalta dos elementos clave: la apropiación del espacio público como lugar de vida y la situación de riesgo social en la que se encuentran estas personas.

Por su parte, la Corte Constitucional (2014) enfatiza que esta población debe ser atendida desde un enfoque de derechos humanos, reconociéndola como sujeto de especial protección constitucional. Esta mirada jurídica subraya la responsabilidad del Estado de garantizar condiciones mínimas de dignidad, bienestar y acceso a oportunidades que permitan restablecer sus derechos.

Perrilla Camargo (2016) plantea que el habitante de calle es el resultado de un fenómeno social complejo, multicausal y profundamente urbano. Según esta autora, su emergencia está asociada a procesos estructurales de exclusión social, pobreza, rupturas familiares, participación en economías informales, consumo problemático de sustancias psicoactivas y trayectorias vitales marcadas por la marginalidad.

CAPITULO 4

IMAGINARIOS SOCIALES, HABITANTES DE CALLE Y CINE PEDAGÓGICO: REVISIÓN DEL ESTADO DEL ARTE

El presente estado del arte se desarrolló a partir de una revisión documental realizada en diferentes motores de búsqueda académicos y bases de datos especializadas, entre los que se encuentran Google Académico, Scielo, Dialnet y repositorios institucionales de diversas universidades. A través de esta búsqueda se analizaron diferentes tipos de producción académica, como trabajos de grado, artículos de investigación, ensayos y estudios teóricos relacionados con el tema de investigación.

Con el fin de organizar la revisión y facilitar el análisis de la información, se establecieron tres categorías principales que orientan el desarrollo de este estado del arte: imaginarios y realidad social, imaginarios sociales sobre los habitantes de calle y el cine como herramienta pedagógica. Estas categorías permiten comprender, desde diferentes perspectivas

teóricas y metodológicas, cómo se han abordado en la academia los conceptos y problemáticas que se relacionan con la investigación que se quiere llevar.

El análisis de los documentos seleccionados se centró en identificar los principales aportes, enfoques conceptuales y metodológicos desarrollados por los autores, así como su nivel de relación con el problema de investigación planteado. Asimismo, se buscó reconocer de qué manera estas investigaciones han contribuido a ampliar la comprensión de los imaginarios sociales, las representaciones sobre los habitantes de calle y el uso del cine como herramienta pedagógica dentro de los procesos educativos.

De igual manera, esta revisión permite identificar algunos vacíos investigativos y aspectos que aún requieren mayor profundización dentro del campo académico e investigativo. En este sentido, el estado del arte no solo recoge los aportes existentes sobre el tema, sino que también permite identificar posibles líneas de investigación que contribuyan al desarrollo de propuestas pedagógicas orientadas a cuestionar y resignificar los imaginarios sociales presentes en la sociedad. Finalmente, los estudios revisados se convierten en un punto de partida fundamental para comprender el problema de investigación y sustentar la propuesta pedagógica planteada en esta investigación.

-Imaginarios y realidad social

Entre los estudios analizados sobre los imaginarios y su impacto en la configuración de la realidad social, destaca el trabajo de Francesca Randazzo Eisemann (2012) titulado Los imaginarios sociales como herramienta. En esta investigación, la autora analiza cómo los imaginarios sociales preconfiguran la percepción de la realidad a partir de las experiencias y

relaciones humanas. Randazzo argumenta que los imaginarios no solo moldean la realidad social, sino que en algunos casos pueden distorsionarla al generar percepciones fragmentadas o parciales de los fenómenos sociales.

Desde esta perspectiva, los imaginarios funcionan como una especie de espejo que reproduce e interpreta las dinámicas sociales de manera colectiva, estableciendo estructuras de significado que influyen en la forma en que las personas comprenden lo que consideran real. Sin embargo, un aspecto que podría profundizarse dentro de este trabajo es la posibilidad de analizar de qué manera estos imaginarios pueden transformarse o resignificarse para superar las concepciones instauradas por las estructuras sociales dominantes.

Entre los estudios analizados sobre los imaginarios y la educación, destaca la investigación de Luis Guillermo Torres Pérez (2022) titulada Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía. En este trabajo, el autor analiza la relación entre los imaginarios urbanos, la subjetividad y la fotografía como herramienta pedagógica para la enseñanza de la ciudad. La investigación evidencia cómo los estudiantes construyen representaciones sociales y espaciales a partir de sus experiencias cotidianas en el entorno urbano.

Desde esta perspectiva, la fotografía se convierte en un medio didáctico que permite interpretar y resignificar la ciudad desde la experiencia de los estudiantes, fortaleciendo procesos de enseñanza y aprendizaje en las ciencias sociales y la educación geográfica. Asimismo, el

estudio resalta la importancia de los imaginarios urbanos en la construcción de sentidos sobre el espacio y la realidad social.

Por otra parte, el libro *Imaginarios y representaciones de la educación* (2021), coordinado por Francisco Samuel Mendoza Moreira, Felipe Aliaga Sáez y Diego Apolo Buenaño, aborda la educación como un proceso social en el que intervienen imaginarios, representaciones y construcciones colectivas de sentido. Los autores plantean que los imaginarios funcionan como esquemas de interpretación de la realidad, influyendo en las prácticas pedagógicas y en las relaciones educativas.

En este sentido, estas investigaciones aportan elementos teóricos importantes para comprender cómo los imaginarios sociales influyen en la manera en que los sujetos interpretan la realidad y construyen representaciones sobre diferentes fenómenos sociales dentro de los contextos educativos.

De manera complementaria, el ensayo de Ignacio Riffo (2022), titulado *Imaginarios sociales, representaciones sociales y re-presentaciones discursivas*, examina cómo los imaginarios sociales influyen en la configuración de la realidad social a través de la construcción de símbolos, prácticas y formas de interacción entre los individuos. Riffo plantea que los imaginarios constituyen herramientas fundamentales para estructurar significados compartidos dentro de las sociedades, ya que proporcionan marcos simbólicos que influyen tanto en las interacciones sociales como en la construcción de identidades colectivas.

Aunque el autor desarrolla un análisis detallado sobre la manera en que los imaginarios estructuran las realidades sociales, su estudio se centra principalmente en el plano teórico, por lo que deja abierta la posibilidad de profundizar en estrategias o metodologías que permitan reconfigurar los imaginarios dentro de contextos sociales específicos.

Ambos trabajos resaltan la importancia de los imaginarios como construcciones sociales que influyen directamente en la percepción de la realidad y en la forma en que se establecen las relaciones humanas dentro de una sociedad. También dejan abierta la discusión sobre la necesidad de explorar mecanismos que permitan transformar estos imaginarios, especialmente en contextos donde ciertas representaciones sociales contribuyen a la reproducción de estigmas, desigualdades o formas de exclusión social.

Dentro de esta misma línea de investigación, resulta importante el trabajo de Gustavo O. García R (2019). Titulado Aproximaciones al concepto de imaginario social. En esta investigación, el autor desarrolla una revisión teórica que permite comprender el imaginario social como una categoría amplia y dinámica dentro de las ciencias sociales. García Rodríguez explica que los imaginarios no deben entenderse como simples representaciones aisladas, sino como matrices de sentido que organizan la experiencia colectiva y orientan la manera en que los sujetos interpretan la realidad.

Desde esta perspectiva, el imaginario social adquiere un carácter instituyente, es decir, posee la capacidad de crear y sostener formas de organización social, significados compartidos y marcos simbólicos que influyen en las prácticas sociales. Aunque el texto presenta una

fundamentación conceptual sólida, deja abierta la posibilidad de profundizar en cómo llevar esta categoría teórica al análisis empírico de contextos sociales específicos .

De manera complementaria, el artículo Claudia G y Rafael G (2021). una Aproximación epistemológica a los imaginarios sociales como categoría analítica en las ciencias sociales propone una reflexión centrada en el plano epistemológico. En este artículo se plantea que los imaginarios sociales deben entenderse como categorías analíticas que permiten interpretar los sentidos que configuran las prácticas sociales y las formas de subjetividad.

Los autores señalan que los imaginarios no solo influyen en la percepción de la realidad, sino que también orientan comportamientos, discursos y visiones del mundo que con el tiempo pueden llegar a naturalizarse dentro de la sociedad. Se reconoce que estos imaginarios se construyen en medio de tensiones entre lo hegemónico y lo emergente, lo que abre la posibilidad de que puedan ser transformados . Aunque el texto profundiza en su potencial explicativo, no desarrolla estrategias concretas para intervenir o resignificar dichos imaginarios en contextos sociales específicos.

En conjunto, estos trabajos permiten comprender el imaginario social como una categoría fundamental para analizar la forma en que las sociedades construyen sus significados colectivos sobre la realidad. Al igual que otros estudios revisados, se evidencia la necesidad de avanzar hacia enfoques más aplicados que permitan no solo interpretar los imaginarios existentes, sino también proponer caminos para su transformación dentro de contextos sociales .

También resulta relevante el artículo de Juan Erick Carrera (2022), titulado Imaginarios sociales y antropología: convergencias teórico epistemológicas para una perspectiva profunda de la realidad social. En el cual el autor analiza la relación entre los imaginarios sociales y la antropología, destacando cómo estos permiten comprender las formas en que las sociedades interpretan y dan sentido a su realidad. Carrera plantea que los imaginarios no deben entenderse únicamente como construcciones simbólicas apartadas, sino como elementos que se articulan con las prácticas sociales concretas y con la experiencia cotidiana de los individuos. Desde este enfoque, el autor propone un enfoque interdisciplinario que permita abordar los imaginarios desde diferentes campos de las ciencias sociales. Aunque el texto aporta un análisis teórico sólido sobre la relación entre imaginarios y realidad social, deja abierta la posibilidad de profundizar en metodologías específicas que permitan estudiar estos procesos en contextos sociales concretos.

Por otro lado, El artículo de Angela S y Noelia C (2024). Imaginarios sociales sobre la infancia en este trabajo los autores analizan , las representaciones que diferentes actores sociales construyen en torno a la niñez y cómo estas influyen en la manera en que se concibe y se trata a los niños dentro de la sociedad. La investigación plantea que los imaginarios sociales sobre la infancia no son universales ni estáticos, sino que se construyen históricamente a partir de valores culturales, discursos institucionales y experiencias sociales. En este sentido , el trabajo evidencia cómo las concepciones sobre la infancia pueden influir en políticas públicas, prácticas educativas y relaciones familiares. A partir de esto, se reconoce que los imaginarios sobre la niñez cumplen un papel fundamental en la configuración de las prácticas sociales dirigidas hacia este grupo poblacional. Sin embargo, el estudio también sugiere la necesidad de seguir explorando cómo

estos imaginarios pueden transformarse para promover visiones más inclusivas y comprensivas de la infancia en diferentes contextos sociales y escolares.

De manera similar, el texto de Jorge M y Diego M (2009) *Imaginarios sociales y representaciones*, aborda la relación existente entre los imaginarios sociales y las representaciones colectivas, destacando que ambos conceptos permiten comprender cómo los individuos interpretan y construyen significados compartidos dentro de una sociedad. Los autores plantean que los imaginarios funcionan como marcos simbólicos que orientan las percepciones, actitudes y comportamientos de los sujetos, influyendo en la manera en que se interpretan fenómenos sociales específicos. Se señala que las representaciones sociales permiten materializar esos imaginarios en discursos, prácticas y formas de interacción social. Desde esa perspectiva, el estudio contribuye a comprender cómo los imaginarios y las representaciones se articulan para dar forma a la realidad social. No obstante, el análisis se centra principalmente en el plano conceptual, por lo que podría ampliarse mediante estudios empíricos que permitan observar cómo estos procesos se manifiestan en contextos sociales.

Finalmente, el artículo de Lidia girola (2020) *Imaginarios y representaciones* profundiza en la manera en que los imaginarios sociales influyen en la construcción de significados colectivos y en la interpretación de la realidad social. La autora sostiene que los imaginarios no solo reflejan las percepciones de una sociedad, sino que también orientan la forma en que las personas comprenden su entorno y se relacionan con los demás. En este sentido, los imaginarios se convierten en herramientas fundamentales para analizar fenómenos sociales, ya que permiten identificar las ideas, valores y creencias que circulan dentro de una sociedad. A partir de lo que

propone el texto, el estudio resalta la importancia de considerar los imaginarios como elementos dinámicos que se transforman a lo largo del tiempo. Sin embargo, el trabajo también abre la posibilidad de profundizar en estrategias metodológicas que faciliten el análisis de estos procesos en investigaciones sociales contemporáneas .

A partir del análisis de los cuatro textos revisados, se puede decir que todos coinciden en resaltar la importancia de los imaginarios sociales como elementos fundamentales en la construcción y comprensión de una realidad social. Cada uno de los estudios evidencia que los imaginarios influyen en la forma en que las personas interpretan su entorno, establecen relaciones sociales y construyen significados colectivos dentro de una sociedad.

Sin embargo, aunque las investigaciones abordan desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas el papel de los imaginarios en la configuración de la realidad social, también dejan abierta la necesidad de profundizar en estrategias y enfoques que permitan analizar con mayor claridad cómo estos imaginarios pueden transformarse o reconfigurarse en contextos sociales específicos . En este sentido, la revisión de estos estudios resulta clave para comprender el impacto que tienen los imaginarios en la construcción de nuevas miradas sociales, especialmente en escenarios donde ciertas representaciones o discursos dominantes continúan reproduciendo estereotipos, desigualdades o algunas formas de exclusión social.

-Imaginarios sociales sobre los habitantes de calle

Entre los estudios que analizan los imaginarios sociales sobre los habitantes de calle, se destaca el artículo de Giraldo López, N., Jaramillo Agudelo, C., y Poveda Osorio, D. (2018). titulado Habitantes de calle: una mirada hacia los invisibles. En este trabajo se evidencia la

existencia de procesos de discriminación y estigmatización hacia esta población, los cuales se originan en representaciones sociales construidas por la sociedad. En muchos casos, los habitantes de calle son percibidos como ladrones, desechables , sucios, drogadictos y peligrosos.

Sin embargo, los autores señalan que estas representaciones no siempre corresponden con la realidad, ya que los actos delictivos en la ciudad de Medellín no están directamente asociados con la población habitante de calle . En este sentido, el estudio pone en evidencia cómo estos estigmas responden a un imaginario social distorsionado que invisibiliza las verdaderas causas y experiencias que llevan a las personas a vivir en situación de calle. Una limitación del trabajo es que se centra principalmente en la población adulta, dejando de lado la realidad de los jóvenes que también habitan las calles.

Por otro lado, el trabajo de Arce C., y Di Iorio, J. (2019) titulado Prejuicios y discriminación hacia personas en situación de calle complementa este análisis al estudiar los prejuicios sociales existentes en Argentina frente a esta población. El estudio confirma que las personas en situación de calle son estigmatizadas con frecuencia como vagos, alcohólicos o drogadictos, lo que genera dinámicas de violencia simbólica, malos tratos y un aislamiento social.

Según las autores , este tipo de percepciones refuerza procesos de exclusión social, ya que se construye la idea de que estas personas representan un peligro para la sociedad. Aunque el trabajo incluye entrevistas, estas se realizaron principalmente a adultos, lo que deja abierta la

necesidad de profundizar en investigaciones que analicen las percepciones que tienen los jóvenes frente a la población en situación de calle.

Ambos estudios coinciden en señalar que los imaginarios sociales construidos alrededor de los habitantes de calle están marcados por prejuicios y representaciones negativas que no consideran las causas ni las trayectorias individuales de la vida de esta población . De esta manera, dichas representaciones contribuyen a reforzar la exclusión social y perpetuar una visión limitada sobre esta problemática.

También resulta relevante el trabajo de Navarro Carrascal O , y Gaviria Londoño M. (2010) titulado Representaciones sociales del habitante de la calle. En esta investigación los autores analizan cómo las personas construyen explicaciones y significados sobre la vida en la calle a partir de la teoría de las representaciones sociales propuesta por Serge Moscovici.

A partir de entrevistas realizadas a cien personas, principalmente estudiantes universitarios. El estudio identifica dos tipos principales de representación social sobre la población habitante de calle : una representación compasiva o neutra y otra de miedo . La primera asocia a esta población con situaciones de pobreza, tristeza o injusticia social, mientras que la segunda los percibe como peligrosos, drogadictos o desechables.

Estas representaciones se estructuran alrededor de unos significados como indigente, gamín y pobreza , lo cual evidencia cómo los estigmas sociales simplifican la complejidad de sus realidades y refuerzan procesos de exclusión social. Sin embargo, el estudio se centra

principalmente en las percepciones externas de la sociedad hacia los habitantes de calle, dejando de lado la voz y las experiencias de quienes viven en condición de calle.

Además , el trabajo de Tamayo W y Navarro O. (2009) titulado Representación social del habitante en situación de calle incorpora la perspectiva de los propios habitantes de calle y de los funcionarios del Sistema de Atención al Habitante de Calle en Medellín. A través de entrevistas semiestructuradas realizadas tanto a habitantes de calle como a operadores institucionales, los autores exploran la construcción de las representaciones sociales en torno a tres categorías principales: el cuerpo, el territorio y la norma.

Los resultados muestran que no existe una representación única sobre el habitante de calle, sino que existen tensiones entre la visión institucional, que busca normativizar a esta población y la visión de los propios sujetos, quienes reivindican aspectos como la libertad, la autonomía y la apropiación del espacio urbano. De esta manera, el estudio evidencia representaciones duales del cuerpo, entendido tanto como símbolo de deterioro como de resistencia; del territorio, concebido como espacio de exclusión pero también de pertenencia; y de la norma, percibida como una estructura que muchas veces genera rechazo o marginalización.

Ambos trabajos permiten comprender que los imaginarios sociales sobre los habitantes de calle están atravesados por sentimientos de miedo, compasión y exclusión, que influyen en la forma en que la sociedad se relaciona a la población habitante de calle . Mientras el estudio de Navarro y Gaviria (2010) visibiliza la mirada social que define al habitante de calle como un otro marginal, el de Tamayo y Navarro (2009) incorpora la voz de quienes viven esta realidad y

muestra cómo estas representaciones también pueden ser reinterpretadas o resistidas desde la experiencia cotidiana.

De manera complementaria, el estudio de Sebastián T , Eliana H y Andrés T (2024). Estigma hacia habitantes de calle, consumo de drogas y género analizan cómo los imaginarios sociales asociados a las personas en situación de calle se relacionan con procesos de estigmatización vinculados al consumo de sustancias psicoactivas o drogas. El trabajo muestra que estas percepciones sociales generan dinámicas de discriminación y exclusión que influyen en la manera en que la sociedad interactúa con la población en situación de calle.

Asimismo, la investigación evidencia que el género también influye en la forma en que se construyen estos imaginarios, generando diferentes formas de estigmatización para hombres y mujeres en situación de calle. Sin embargo, el estudio deja abierta la posibilidad de profundizar en estrategias sociales o institucionales que permitan transformar estas percepciones negativas a positivas.

De manera similar, el artículo de María M (2017). Representaciones sociales sobre las personas sin hogar: una herencia aún no superada analiza cómo las representaciones sociales históricas han contribuido a consolidar una visión estereotipada de las personas sin hogar o en situación de calle. El estudio plantea que estas representaciones se han mantenido a lo largo del tiempo, reproduciendo imaginarios que asocian a esta población con marginalidad, peligro o incapacidad de una integración social.

A partir de este análisis, la autora evidencia que estas percepciones influyen en la forma en que tanto las instituciones como la sociedad responden a la problemática de la población en situación de calle. No obstante, aunque el artículo ofrece una reflexión crítica sobre el origen y permanencia de estas representaciones, no profundiza en mecanismos concretos que permitan transformar estos imaginarios en narrativas más inclusivas y positivas.

En conjunto, los estudios analizados muestran que los imaginarios sociales influyen de manera significativa en la forma en que la sociedad percibe y se relaciona con las personas habitantes de calle. Estas representaciones no solo reflejan percepciones colectivas, sino que también contribuyen a reproducir dinámicas de exclusión, estigmatización y desigualdad social.

En este sentido, analizar los imaginarios sociales que circulan alrededor de esta población resulta fundamental para cuestionar las narrativas predominantes y abrir la posibilidad de construir miradas más comprensivas e inclusivas sobre las realidades de las personas en situación de calle.

-Cine como herramienta pedagógica

Entre los estudios analizados sobre el uso del cine como herramienta pedagógica. Un ejemplo de ello es el trabajo de Pedro Bustos (2010) El cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: una experiencia en aula. En esta investigación el autor plantea que el cine, al funcionar como un reflejo de la sociedad, permite interpretar y analizar diferentes acciones humanas y realidades sociales.

El autor señala que la incorporación del cine en los espacios educativos favorece el desarrollo de un aprendizaje más crítico, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre diferentes problemáticas sociales y culturales representadas en las películas o documentales . Asimismo, el autor sostiene que el cine genera estímulos, experiencias y reflexiones que facilitan la comprensión de los contenidos didácticos. Sin embargo, el estudio presenta algunas limitaciones, como la falta de precisión respecto a la población con la que se trabajó y a las producciones cinematográficas utilizadas dentro del proceso pedagógico.

En esta misma línea, el trabajo de Bertha Lucía Correa Uribe (2021) El cine como herramienta pedagógica transformadora refuerza la idea de que el cine constituye un recurso educativo que integra elementos culturales, sociales y formativos dentro de un proceso de enseñanza. La autora señala que el uso del cine en el aula puede contribuir a mejorar la comprensión de temas complejos, facilitar la apropiación de conceptos y promover una mayor participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

No obstante, este estudio se desarrolla principalmente con población adulta, lo que deja abierta la posibilidad de explorar con mayor profundidad el impacto del cine como herramienta pedagógica en estudiantes de instituciones educativas , especialmente en contextos escolares con jóvenes en formación.

Ambos trabajos coinciden en señalar que el cine no solo facilita la comprensión de determinados contenidos académicos, sino que también promueve el análisis crítico y la reflexión sobre los factores culturales, sociales y educativos representados en las narrativas

cinematográficas. Sin embargo, también evidencian la necesidad de ampliar estas investigaciones hacia otros contextos educativos, especialmente aquellos relacionados con la educación escolar.

Dentro de esta misma perspectiva, resulta relevante el proyecto pedagógico de Aguirre Cárdenas, S, Londoño Rentería, D y Molina Restrepo, J. (2016). El cine como herramienta pedagógica para generar aprendizaje significativo en estudiantes de grado sexto, esta investigación propone el uso del cine como una estrategia didáctica orientada a fortalecer el aprendizaje significativo en estudiantes de educación básica secundaria, particularmente en el área de Ciencias Sociales.

A partir de un diagnóstico realizado con estudiantes de grado sexto del complejo educativo La Julita, se identificó que muchos de ellos presentaban dificultades para relacionar los contenidos académicos con su realidad social. Frente a esta situación, los autores diseñaron una secuencia didáctica basada en la proyección y el análisis de películas relacionadas con los temas curriculares, sustentada en enfoques constructivistas y en las teorías de autores como David Ausubel y Lev Vygotsky.

El estudio concluyo que el cine, al integrar elementos visuales, narrativos y emocionales, logra despertar el interés de los estudiantes y favorecer procesos reflexivos que facilitan la construcción del conocimiento. No obstante, el trabajo también plantea la necesidad de reflexionar sobre hasta qué punto el uso del cine en el aula puede consolidarse como una práctica pedagógica y no únicamente como un recurso ocasional dentro del proceso educativo.

De manera complementaria, el estudio de Miguel Jesús López Serrano (2019) El cine como propuesta pedagógica en el alumnado del Grado de Maestro en Educación Primaria analiza el papel del cine dentro de la formación de futuros docentes. La investigación se desarrolla con estudiantes del grado de Magisterio en Educación Primaria de la Universidad Internacional de La Rioja y examina las percepciones, conocimientos y actitudes de los estudiantes frente al uso de materiales cinematográficos como herramienta pedagógica .

Los resultados muestran una valoración positiva del cine como recurso didáctico, especialmente para abordar contenidos históricos, culturales y sociales, así como para promover el desarrollo de valores críticos y reflexivos. Sin embargo, el estudio también identifica una brecha entre el reconocimiento del potencial educativo del cine y su implementación real dentro de los contextos escolares, debido principalmente a la falta de planificación pedagógica, formación docente específica y recursos institucionales.

Por otra parte, el artículo de Iván Darío Tobar Quitiaquez (2023) El cine documental como estrategia pedagógica para la construcción de memoria analiza el cine desde una perspectiva que trasciende el ámbito estrictamente escolar. En esta investigación el autor propone el cine documental como una herramienta pedagógica capaz de contribuir a la construcción de memoria colectiva y al reconocimiento de experiencias sociales dentro de comunidades específicas.

El estudio se desarrolla a partir de una etnografía audiovisual realizada en la plaza de mercado El Potrerillo, en la ciudad de San Juan de Pasto, donde se narran los oficios, saberes y dinámicas cotidianas de los trabajadores del lugar. Desde este enfoque, el cine documental se

presenta no solo como un medio de transmisión de conocimientos, sino también como un dispositivo cultural que permite visibilizar la memoria social y comprender la realidad desde las experiencias de los sujetos que la habitan.

A pesar de ello, el trabajo deja abierta la reflexión sobre cómo estas propuestas audiovisuales pueden incorporarse de manera más sistemática dentro de los procesos educativos para fortalecer el pensamiento crítico y la comprensión histórica de los estudiantes.

También se destaca el trabajo de Yolanda Mercader Martínez (2012) titulado El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación. En este artículo la autora plantea que el cine puede incorporarse como una alternativa didáctica dentro de los sistemas educativos formales e informales, ya que permite ampliar las formas tradicionales de transmisión del conocimiento. La autora señala que el cine no solo funciona como un medio de entretenimiento, sino también como un recurso pedagógico capaz de desarrollar habilidades, valores y actitudes en los estudiantes.

Destaca que los medios audiovisuales permiten construir nuevas formas de aprendizaje al integrar elementos creativos, simbólicos y culturales dentro de los procesos educativos. Desde ese análisis, el cine puede convertirse en un espacio de análisis, producción e investigación que favorece el desarrollo de experiencias educativas más dinámicas y participativas. Sin embargo, el trabajo también sugiere la necesidad de fortalecer la formación docente y la incorporación de medios audiovisuales en los programas educativos para aprovechar plenamente su potencial pedagógico.

De manera complementaria, la investigación de *Ciro Alejandro Meneses (2024) El cine como herramienta didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de Comunicación Social* analiza cómo el cine puede utilizarse como recurso pedagógico para fortalecer habilidades críticas en el ámbito universitario. El estudio se desarrolla a partir de una propuesta didáctica aplicada a estudiantes de Comunicación Social, en la que se utilizan películas como herramientas para analizar problemáticas sociales, culturales e ideológicas.

El autor plantea que el cine permite a los estudiantes observar distintas perspectivas de la realidad, lo que favorece procesos de reflexión, análisis y argumentación. Además, el estudio señala que la integración del cine en el aula puede contribuir al desarrollo de habilidades analíticas y críticas, especialmente cuando se acompaña de estrategias pedagógicas que promuevan el debate y una discusión académica. No obstante, el trabajo reconoce que el uso del cine en la educación requiere de una planificación didáctica adecuada que permita orientar el análisis de las producciones cinematográficas hacia objetivos formativos específicos.

Ambos trabajos destacan la importancia del cine como recurso pedagógico dentro de los procesos educativos, evidenciando su potencial para fortalecer la comprensión de la realidad social y promover el desarrollo de habilidades críticas en el aula .

Entre, otros estudios se destaca el trabajo de *Luisa M y Carmen M (2000) El cine como medio recurso para la educación en valores. Un enfoque teórico y tecnológico*. En esta investigación las autoras analizan el potencial del cine como recurso pedagógico para la formación en valores dentro de los procesos educativos. El estudio plantea que el cine permite

acercar a los estudiantes a diversas realidades sociales, culturales y humanas a través de las narrativas cinematográficas, lo que facilita la reflexión crítica sobre aspectos como la justicia, la responsabilidad, la convivencia y la tolerancia.

Desde esta perspectiva, el cine se presenta como un medio capaz de generar procesos formativos en la educación , ya que combina elementos emocionales, simbólicos y narrativos que favorecen la comprensión de problemáticas sociales y el desarrollo de actitudes éticas en los estudiantes. No obstante, el estudio también señala la importancia de orientar pedagógicamente el uso del cine en el aula de manera que su incorporación en los procesos educativos no se limite únicamente a la proyección de películas, sino que promueva procesos de análisis, reflexión y diálogo que contribuyan a la formación integral del estudiante.

De manera complementaria, el artículo de Álvaro Dosil Rosende (2021) titulado Pedagogía fílmica. Aproximación teórica y aplicada aborda la relación entre cine y educación desde una perspectiva pedagógica más amplia. El autor plantea que el cine, debido a su capacidad para influir en la forma en que las personas piensan, sienten y construyen sus sistemas de valores, debe ser analizado como un ámbito de intervención educativa. Desde este enfoque, se propone el concepto de pedagogía fílmica, entendido como un campo de estudio que busca integrar el cine dentro de los procesos educativos mediante una intervención pedagógica estructurada. El estudio señala que el cine puede contribuir a la formación de espectadores críticos y reflexivos capaces de interpretar los mensajes audiovisuales de manera consciente. Asimismo, se destaca que el cine puede cumplir un papel importante en la educación en valores y en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y creativas. Sin embargo, el autor advierte que la simple exposición a contenidos audiovisuales no garantiza un proceso educativo

significativo, por lo que resulta necesario diseñar estrategias pedagógicas que orienten el análisis y la interpretación del lenguaje cinematográfico dentro del contexto educativo.

Ambos trabajos destacan la relevancia del cine como recurso pedagógico dentro de los procesos educativos, especialmente en lo relacionado con la formación en valores y el desarrollo de capacidades críticas en los estudiantes. Mientras el primer estudio se centra en el cine como medio para la educación en valores y la formación ética dentro del contexto educativo, el segundo aborda el cine desde una perspectiva pedagógica más amplia, proponiendo el concepto de pedagogía fílmica como un campo de intervención educativa. Esta relación permite comprender que el cine no solo funciona como un medio de entretenimiento o expresión cultural, sino también como una herramienta pedagógica capaz de contribuir a la formación integral de los estudiantes y al desarrollo de procesos educativos que promuevan la reflexión, el análisis crítico y la construcción de valores dentro de la sociedad.

Entre los estudios que analizan la relación entre cine y realidad social, destaca el trabajo de Naira Reinaga titulado (2012) *El cine colombiano y su contexto social: consideraciones sobre la propuesta realista de Víctor Gaviria*. En esta investigación se analiza cómo el cine puede funcionar como un medio para interpretar y comprender las dinámicas sociales presentes en un determinado contexto histórico. La autora examina especialmente la propuesta cinematográfica del director colombiano Víctor Gaviria, quien a través de películas como *Rodrigo D: No futuro*, *La vendedora de rosas* y *Sumas y restas* representa problemáticas sociales como la marginalidad, la pobreza y la violencia urbana en la ciudad de Medellín durante las décadas de 1980 y 1990. El estudio señala que una de las características principales del trabajo de Gaviria es el uso de

actores no profesionales que participan en la construcción de los guiones, lo que permite incorporar experiencias reales de los sujetos representados en las narrativas cinematográficas. De esta manera, el cine aparece no solo como una forma de expresión artística, sino también como un proceso de conocimiento que permite comprender las realidades sociales desde la perspectiva de quienes las viven. Sin embargo, el estudio deja abierta la posibilidad de profundizar en el uso del cine como herramienta pedagógica para reflexionar sobre estas problemáticas sociales dentro de contextos educativos.

De manera complementaria, el trabajo de Marcos Hernández (2018) titulado *El cine como herramienta didáctica para la educación social* analiza el papel del cine como recurso pedagógico dentro de procesos educativos orientados a la formación en valores y a la inclusión social. La investigación plantea que el cine puede ser utilizado como una herramienta educativa capaz de fomentar el pensamiento crítico, la reflexión social y el desarrollo de habilidades creativas en los estudiantes. En este estudio se propone una intervención educativa dirigida a colectivos en riesgo de exclusión social, específicamente jóvenes de comunidades gitanas y musulmanas, utilizando actividades como cinefórum, análisis de películas y producción audiovisual para trabajar valores como el respeto, la empatía y la igualdad. El trabajo sostiene que el cine posee un gran potencial educativo debido a su capacidad para representar realidades sociales y generar procesos de identificación y reflexión entre los espectadores. No obstante, el estudio señala que para aprovechar plenamente el potencial educativo del cine es necesario diseñar estrategias pedagógicas que orienten su uso dentro del proceso formativo.

Ambos trabajos destacan la importancia del cine como una herramienta que permite comprender y reflexionar sobre la realidad social desde diferentes perspectivas. Mientras el primer estudio analiza el cine como una forma de representación de problemáticas sociales presentes en el contexto latinoamericano, el segundo se centra en el uso del cine como recurso pedagógico dentro de procesos educativos orientados a la inclusión social y la formación en valores. Esta relación permite comprender que el cine no solo funciona como una manifestación artística o cultural, sino también como un medio que puede contribuir a la comprensión crítica de la realidad social y al desarrollo de procesos educativos que promuevan la reflexión y la transformación social.

En conjunto, los estudios analizados coinciden en destacar el cine, tanto en su dimensión narrativa como documental, como un recurso pedagógico con un alto potencial para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más allá de su dimensión artística o recreativa, el cine se presenta como una herramienta que permite conectar los contenidos académicos con las realidades sociales, culturales e históricas de los estudiantes, favoreciendo procesos de reflexión y análisis crítico.

Sin embargo, estas investigaciones también evidencian la necesidad de profundizar en estrategias pedagógicas que permitan integrar de manera más sistemática el lenguaje audiovisual dentro de los procesos educativos, evitando que su uso quede limitado a iniciativas aisladas o complementarias.

Como conclusión a partir de la revisión de los diferentes estudios analizados en este estado del arte, se evidencia que los imaginarios sociales constituyen un elemento fundamental para comprender cómo las sociedades interpretan y construyen la realidad social. Los trabajos revisados dentro de la primera categoría muestran que los imaginarios funcionan como estructuras simbólicas que influyen en la forma en que las personas comprenden su entorno, construyen significados colectivos y establecen relaciones sociales.

En relación con los estudios sobre los imaginarios sociales en torno a los habitantes de calle, las investigaciones analizadas coinciden en señalar que las percepciones sociales hacia esta población suelen estar marcadas por estigmas, prejuicios y representaciones negativas que contribuyen a reproducir dinámicas de exclusión social. Estos imaginarios, contruidos a partir de discursos sociales, experiencias cotidianas y representaciones culturales, influyen directamente en la forma en que la sociedad se relaciona con las personas que habitan la calle.

Por otra parte, los estudios sobre el cine como herramienta pedagógica evidencian el potencial del lenguaje audiovisual para promover procesos de aprendizaje más reflexivos, críticos y significativos en los contextos educativos. El cine permite acercar a los estudiantes a diferentes realidades sociales, facilitando la comprensión de problemáticas complejas y fomentando el desarrollo del pensamiento crítico.

No obstante, aunque existen diversas investigaciones sobre imaginarios sociales, habitantes de calle y cine como herramienta educativa, se evidencia la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que articulen estos tres elementos dentro de un mismo proceso educativo. En este sentido, la presente investigación busca aportar a este campo mediante el

análisis de los imaginarios sociales que los estudiantes tienen sobre los jóvenes habitantes de calle en Bogotá, utilizando el cine como una herramienta pedagógica que permita generar espacios de reflexión crítica y construcción de nuevas miradas sociales frente a esta población.

CAPITULO 5

CINE, ESCUELA Y TRANSFORMACIÓN DE IMAGINARIOS: UNA APUESTA PEDAGÓGICA CRÍTICA E INTERCULTURAL

El proceso investigativo se desarrolló desde un enfoque crítico interpretativo que comprendió la educación como una práctica política, ética y transformadora. En este sentido, la propuesta se fundamentó en la pedagogía crítica de Paulo Freire, la pedagogía intercultural de Marco Raúl Mejía, la didáctica no parametral de Estela Quintal y la sistematización de experiencias planteada por Óscar Jara Holliday, articulando estos referentes en una experiencia concreta con estudiantes del grado 806 jornada mañana del Colegio Enrique Olaya Herrera IED.

En este marco surge la pregunta orientadora del proceso investigativo: ¿de qué manera el uso del cine como herramienta de eduentretenimiento puede contribuir a transformar los imaginarios sociales que tienen los estudiantes sobre los habitantes de calle?. Esta pregunta se configura como un problema propio de las ciencias sociales en tanto aborda la forma en que se construyen

socialmente las representaciones, los prejuicios y las percepciones sobre determinados grupos sociales. Los imaginarios sobre los habitantes de calle no son únicamente opiniones individuales, sino construcciones colectivas que se producen en contextos históricos, culturales y territoriales específicos. Por ello, comprender cómo se forman, circulan y pueden transformarse estos imaginarios constituye un campo de reflexión fundamental para las ciencias sociales, especialmente en ámbitos como la educación, la sociología y la pedagogía crítica.

Desde la pedagogía crítica, se asume que la educación fue un acto político y problematizador. Tal como lo planteó Paulo Freire (1970), la educación permitió a los sujetos tomar conciencia de su realidad para transformarla. No se trató de transmitir información sobre los habitantes de calle, sino de cuestionar los imaginarios sociales estigmatizantes que circulaban en el aula y en el entorno social. En coherencia con esta perspectiva, los estudiantes no fueron considerados receptores pasivos, sino sujetos activos en su proceso formativo. Como afirmó Freire (1970), “nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo. Los hombres se liberan en comunión” (p. 94). Desde esta mirada, el aula se convirtió en un espacio de comunión crítica donde el diálogo permitió resignificar percepciones y confrontar prejuicios naturalizados.

La propuesta pedagógica también conecta con elementos de la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), especialmente el diálogo, la problematización y la praxis como herramientas fundamentales dentro del proceso educativo. Desde esta perspectiva, los estudiantes no fueron entendidos como receptores pasivos de información, sino como sujetos capaces de reflexionar críticamente sobre los imaginarios sociales construidos alrededor de los jóvenes habitantes de calle.

Durante las sesiones pedagógicas se promovieron espacios de diálogo colectivo a partir de preguntas problematizadoras relacionadas con las películas observadas, permitiendo que los estudiantes confrontaran sus ideas previas con otras realidades sociales presentes en las narrativas cinematográficas. También, la propuesta buscó articular reflexión y acción, entendiendo la praxis como la posibilidad de transformar las formas de comprender al otro a partir de procesos de análisis crítico y construcción colectiva de sentido.

La pedagogía intercultural propuesta por Marco Raúl Mejía (2004) orientó la comprensión de los imaginarios como construcciones culturales situadas. Esta perspectiva reconoció la diversidad como riqueza y promovió un diálogo horizontal entre saberes y formas de habitar el mundo. No se limitó a una inclusión formal, sino que implicó cuestionar la homogeneización del conocimiento escolar. En este sentido, comprender a los jóvenes habitantes de calle supuso reconocerlos como sujetos históricos atravesados por territorio, exclusión y agencia. El uso del cine permitió tender puentes entre realidades que usualmente no dialogaban, generando procesos de confrontación crítica frente a las visiones simplificadas del otro.

La didáctica no parametral de Estela Quintal (2008) sostuvo metodológicamente la propuesta, al romper con esquemas rígidos y estandarizados de enseñanza. La experiencia pedagógica no siguió una secuencia cerrada, sino que se ajustó a las dinámicas, intereses y reacciones del grupo. En coherencia con lo que Quintal denominó una “didáctica para la vida” (Quintal, 2008, p. 75), el aprendizaje emergió de la experiencia, la emoción y la reflexión. El cine, en tanto herramienta de eduentretenimiento, posibilitó que el conocimiento no se redujera a lo conceptual, sino que involucrara dimensiones afectivas y éticas fundamentales para la transformación de imaginarios.

El proceso fue acompañado por la sistematización de experiencias, siguiendo los planteamientos de Óscar Jara Holliday (2012). Desde esta perspectiva, sistematizar no fue únicamente organizar datos, sino reconstruir críticamente la experiencia vivida para generar aprendizajes significativos. Como señaló Jara (2012), la sistematización implicó interpretar los procesos y reconocer los saberes que emergieron de la práctica. Para ello, se utilizó una rejilla de registro al finalizar cada sesión, estructurada en cuatro momentos: ¿qué planeé?, ¿qué pasó?, ¿qué pude reflexionar como profesor? y ¿qué pude reflexionar frente a lo que los jóvenes podían aprender? Este ejercicio permitió analizar no solo los resultados, sino las tensiones, resistencias y transformaciones que atravesaron el proceso.

En relación con la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, esta no se comprendió como una medición final de resultados, sino como un ejercicio reflexivo permanente que permitió identificar transformaciones en los imaginarios de los estudiantes y también en la práctica docente. La evaluación se desarrolló a través de la observación de las discusiones, las producciones de los estudiantes, las reflexiones registradas en la rejilla de sistematización y los productos finales elaborados durante las sesiones. De esta manera, fue posible reconocer cambios en las formas en que los estudiantes nombraban, interpretaban y representaban a los habitantes de calle. Más que establecer respuestas correctas o incorrectas, la evaluación buscó evidenciar procesos de problematización, cuestionamiento de prejuicios y construcción de miradas más complejas sobre la realidad social.

La propuesta pedagógica se desarrolló en doce sesiones articuladas. En la primera, se exploraron los imaginarios previos escribiendo en el tablero la expresión “habitante de calle”. Las asociaciones evidenciaron una fuerte carga negativa. Al clasificarlas en positivas, negativas

y neutras, se hizo visible la predominancia de estereotipos. La problematización posterior permitió cuestionar la naturalización de dichas representaciones.

En la segunda sesión, se analizaron frases estigmatizantes como “los habitantes de calle no quieren trabajar” o “son peligrosos”. Este ejercicio permitió reflexionar sobre el origen de estas afirmaciones y la ausencia de contexto en su formulación. Emergieron resistencias, pero también expresiones de empatía que mostraron fisuras en los discursos previamente asumidos.

Durante las sesiones tres, cuatro, cinco, seis y siete se proyectó la película *Topos*, de Carlos Zapata (2021) y la proyección del cortometraje *Estaba cansado de un mendigo hasta que desapareció*, cuando se enteró de la verdad (2015). La visualización generó reacciones emocionales intensas y abrió un espacio de discusión donde los estudiantes identificaron representaciones de violencia, tristeza, deterioro, pero también de solidaridad y humanidad. La imagen cinematográfica actuó como mediación crítica, permitiendo complejizar la mirada inicial.

Las sesiones posteriores ampliaron el análisis a través de obras artísticas, fragmentos documentales y dramatizaciones. En la actividad *Creando otro final*, los estudiantes propusieron desenlaces alternativos que dignificaban a los personajes, evidenciando una resignificación progresiva. La actividad *La voz del barrio* reveló tensiones entre los discursos familiares y las reflexiones desarrolladas en el aula, mostrando que los imaginarios no se transformaron de manera automática, sino mediante procesos de confrontación dialógica.

La cartografía social permitió relacionar territorio e imaginarios, mientras que la creación de micro vídeos constituyó la evidencia final del proceso. En estos productos audiovisuales se

observaron representaciones más humanas y complejas sobre los habitantes de calle, aunque persistieron algunas ambivalencias propias de un proceso formativo en construcción.

En conclusión, la experiencia no solo describió una intervención pedagógica, sino que interpretó críticamente cómo se configuraron y resignificaron los imaginarios sociales en el espacio escolar. Desde la pedagogía crítica (Freire, 1970), la interculturalidad (Mejía, 2004), la didáctica no parametral (Quintal, 2008) y la sistematización de experiencias (Jara, 2012), el cine se constituyó en un dispositivo pedagógico capaz de articular emoción, reflexión y diálogo. La transformación no se comprendió como un resultado cerrado, sino como un proceso dinámico que abrió nuevas preguntas y formas de mirar al otro en el territorio compartido.

CAPITULO 6

CONSTRUCCIÓN DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA EN TORNO A LOS IMAGINARIOS SOCIALES CON ESTUDIANTES DEL COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA IED

A lo largo del desarrollo del trabajo de grado con los estudiantes del grado 802 del Colegio Enrique Olaya Herrera IED, fui comprendiendo que sistematizar una experiencia pedagógica no es un ejercicio meramente descriptivo, sino un proceso de interpretación crítica que exige detenerse, mirar con distancia lo vivido y al mismo tiempo reconocerse como sujeto implicado en aquello que intenta comprender. En este sentido, se asume la sistematización desde la perspectiva de Jara (2012) quien plantea que esta permite reconstruir la experiencia para producir conocimiento desde la práctica, visibilizando tanto los aprendizajes como las tensiones, contradicciones y límites del proceso vivido.

Me situé en comprender cómo se configuran los imaginarios sociales que los estudiantes tienen sobre los jóvenes habitantes de calle y de qué manera el eduentretenimiento puede contribuir a transformarlos. Como indica Miguel Sabio (2004), el eduentretenimiento es una estrategia de comunicación cuyo objetivo es informar y educar mediante el entretenimiento, utilizando herramientas como la televisión, la radio, el teatro o el cine para transmitir mensajes que promuevan el cambio social y de comportamiento. Todo esto fue tomando forma a lo largo de las sesiones: en los gestos, en las palabras, en los silencios de los estudiantes y en sus maneras de ver a estos sujetos. Escribo en primera persona porque reconozco que no soy un observador externo, sino parte del proceso y lo que aquí analizo también me transformó, tal como lo señalan

Edgar Ruiz y Luis Rivera (2007), que señalan que la construcción del conocimiento en la escuela está orientada a compartir significados y aprendizajes.

Las categorías que presento a continuación no son rígidas, sino momentos de comprensión que emergen de la experiencia y que se entrelazan entre sí. A través de ellas busco dar cuenta, en primer lugar, de los imaginarios que tenían los estudiantes antes de la intervención pedagógica y de las percepciones que construyen sobre los jóvenes habitantes de calle. En segundo lugar, analizo cómo los discursos sociales influyen en la construcción de estos imaginarios. En tercer lugar, cuestiono cómo los estudiantes naturalizan estos estereotipos y qué efectos tienen en la percepción social. También es necesario examinar cómo el cine permitió problematizar y transformar dichos imaginarios. Y cómo fue el rol del docente dentro del proceso. Finalmente, analizo los cambios que se evidenciaron después del trabajo con los estudiantes y planteo algunas reflexiones finales sobre la configuración de los imaginarios sociales en torno a los habitantes de calle dentro del aula.

-Imaginarios como construcción social, cultural y territorial

La primera sesión marcó un punto de partida clave. Al escribir en el tablero la expresión habitante de calle, que el Ministerio de Salud y Protección Social (2022) define como la persona que hace del espacio público su lugar de residencia de manera permanente o transitoria y que desarrolla allí sus actividades cotidianas en condiciones de vulnerabilidad social, exclusión y desprotección estatal y al pedir a los estudiantes que mencionaran palabras asociadas, emergió de manera inmediata un campo semántico negativo como: robo, drogadicción, suciedad, peligro y miedo. Esto confirma lo planteado por Arce, C. y Di Iorio, J. (2019), quienes señalan que las

personas en situación de calle son frecuentemente estigmatizadas como vagos, alcohólicos o drogadictos, lo que genera dinámicas de violencia simbólica, malos tratos y aislamiento social.

Más allá del contenido obtenido, me impactó la velocidad y seguridad con la que los estudiantes respondían, como si esas ideas fueran incuestionables y ya estuvieran marcadas en su mente y en su imaginario. Este momento me permite comprender que los estudiantes no estaban construyendo sus respuestas en ese instante, sino que estaban reproduciendo imaginarios sociales previamente asentados. En términos de Castoriadis (1983), los imaginarios sociales constituyen sistemas de significación que orientan la manera en que los sujetos interpretan la realidad; no son simples opiniones, sino estructuras profundas que organizan la experiencia.

Al relacionar este hallazgo con el concepto de cultura de Geertz (1973), entiendo que los estudiantes interpretan el mundo a través de un entramado de significados compartidos. No ven la realidad de una manera objetiva, sino mediada por códigos culturales que han aprendido en su entorno. Asimismo, el territorio aparece como una dimensión central; tal como lo plantea Harvey (2012), este es una construcción social atravesada por relaciones de poder. Los estudiantes conviven cotidianamente con la presencia de habitantes de calle en su entorno urbano; sin embargo, esta cercanía no genera comprensión, sino que, en muchos casos, refuerza la distancia simbólica y el miedo hacia las personas en situación de calle, como se destaca en el artículo de Giraldo López, N., Jaramillo Agudelo, C. M. y Poveda Osorio, D. A. (2018), donde se señala que son los habitantes de calle son percibidos como ladrones, desechables, sucios, drogadictos o peligrosos.

Esto me llevó a cuestionar una idea que inicialmente daba por sentada de que ver una realidad implica comprenderla. La experiencia me mostró que no es así. Los estudiantes ven,

pero interpretan desde marcos previos que les indican cómo deben entender lo que observan. En este sentido, la percepción inicial no es ingenua, sino profundamente social. Esto también se conecta con lo planteado por Berger y Luckmann (1968), quienes afirman que la realidad social se construye y luego se naturaliza de modo que se percibe como algo dado e incuestionable.

-origen, circulación y reproducción de los imaginarios sociales

En la segunda sesión decidí problematizar una afirmación común: “los habitantes de calle no quieren trabajar”. Más que buscar una respuesta correcta, mi intención era que los estudiantes reflexionaran sobre el origen de esa idea. Lo que ocurrió fue revelador. Varios estudiantes reconocieron que esta afirmación provenía de sus familias de la televisión o de comentarios escuchados en la calle. Esto se relaciona con lo que expone Francesca Randazzo Eisemann (2012), quien analiza cómo los imaginarios sociales preconfiguran la percepción de la realidad a partir de las experiencias y relaciones humanas.

Este reconocimiento fue clave, porque evidenció que los imaginarios no son individuales, sino sociales. En esta línea Riffo (2022) plantea que los imaginarios sociales se configuran a través de representaciones discursivas que estructuran la realidad. En este caso, los estudiantes no estaban elaborando una reflexión propia, sino reproduciendo discursos que circulan en su entorno.

Este hallazgo también dialoga con los estudios revisados en el estado del arte en la investigación de Giraldo M (2018) que evidencian que los habitantes de calle son frecuentemente asociados con la delincuencia y el peligro, mientras que Arce y Di Iorio (2019) muestran cómo estos prejuicios generan exclusión social. En ambos casos, se confirma que los imaginarios no

son neutros, sino que tienen efectos concretos en la forma en que se percibe y se trata a esta población.

Como docente, este momento fue fundamental porque entendí que mi rol no era corregir a los estudiantes, sino generar condiciones para que ellos mismos cuestionaran sus ideas. Aquí cobró sentido la pedagogía crítica de Freire (1970), quien plantea que la educación debe ser un proceso de concientización.

Algunos estudiantes defendían sus posturas con firmeza, lo que evidenciaba la fuerza de los imaginarios y la dificultad de transformarlos. En este sentido, Castoriadis (1997) señala que los imaginarios sociales pueden entenderse como construcciones profundamente arraigadas que orientan las prácticas y percepciones de los sujetos, cuya transformación implica procesos complejos y prolongados. Asimismo, como lo expresa Moscovici (1984), estas representaciones tienden a resistirse al cambio, ya que están vinculadas a la identidad y a la experiencia cotidiana de los grupos sociales. Desde la perspectiva de Freire (1970), esta resistencia también puede explicarse porque las ideas dominantes están inscritas en estructuras culturales y relaciones de poder que las reproducen constantemente.

-Cuando el prejuicio se convierte en sentido común

A medida que avanzaba la experiencia, fui observando que los estudiantes no solo reproducían estereotipos, sino que los consideraban evidentes. Pensar que los habitantes de calle eran peligrosos no aparecía como una opinión, sino como una verdad. En este sentido, se evidencia lo que define Perrilla Camargo (2016), quien plantea que el concepto de habitante de calle está asociado a procesos estructurales como la exclusión social, la pobreza, las rupturas

familiares, la participación en economías informales, el consumo de sustancias psicoactivas y trayectorias de vida marcadas por la marginalidad.

Este proceso de naturalización es clave para comprender la persistencia de los imaginarios. Como señalan Berger y Luckmann (1968), la realidad social se construye y luego se percibe como natural, lo que dificulta su cuestionamiento. Asimismo, García Rodríguez (2019) plantea que los imaginarios funcionan como matrices de sentido que organizan la experiencia social. En este caso, los estudiantes interpretaban la realidad desde un marco que ya clasificaba a los habitantes de calle como problemáticos, drogadictos o delincuentes.

En relación con Navarro y Gaviria (2010), quienes identifican dos tipos de representaciones sobre los habitantes de la calle, una compasiva y otra temerosa, en la experiencia de los estudiantes predominaba claramente la segunda, lo que evidencia una construcción del otro desde el miedo.

Este eje fue uno de los más complejos, porque implicó enfrentar resistencias. Algunos estudiantes se negaban a cuestionar sus ideas, lo que me llevó a entender que la transformación de los imaginarios no es inmediata, sino un proceso gradual. Como expresa Rubio Martín (2017), las representaciones sobre los habitantes de calle se han mantenido a lo largo del tiempo, reproduciendo imaginarios que asocian a esta población con la marginalidad, el peligro o la incapacidad de integración social.

-El cine como mediación pedagógica emoción, identificación y desplazamiento de sentido

La proyección de la película *Topos*, del director Carlos Zapata, que desarrolla una de las realidades más impactantes de la capital colombiana, la vida en las cloacas y alcantarillas de la

ciudad, evidencia la compleja situación que atraviesan quienes tienen menos oportunidades: los habitantes de calle. Esta película se convierte en una narrativa crítica hacia una sociedad que, en gran medida, los ignora. De igual manera, la proyección del cortometraje Estaba cansado de un mendigo hasta que desapareció, cuando se enteró de la verdad (2015) muestra cómo el habitante de calle muchas veces es rechazado o agredido, pero detrás de su presencia hay un ser humano con intenciones y una historia que no siempre se conoce.

Este momento marcó un punto de inflexión en la experiencia. Al inicio, sentí frustración porque los estudiantes estaban dispersos y poco atentos. Sin embargo, a medida que avanzaban las escenas, el ambiente cambió: el silencio, la concentración y las reacciones emocionales evidenciaban que algo estaba ocurriendo.

Después de la proyección, las palabras de los estudiantes comenzaron a transformarse. Aparecieron nuevas categorías como tristeza, injusticia, abandono y falta de oportunidades. Este cambio me permitió comprender el potencial del cine como herramienta pedagógica. Como lo indican Aguirre Cárdenas, S., Londoño Rentería, D. y Molina Restrepo, J. (2016), el cine funciona como una estrategia didáctica orientada a fortalecer el aprendizaje significativo en estudiantes de educación básica secundaria, especialmente en el área de Ciencias Sociales. En este sentido, se articula con la categoría del eduentretenimiento como base para el aprendizaje, al proponer otras formas de enseñar mediante herramientas audiovisuales.

Bustos (2010) señala que el cine permite interpretar la realidad social desde la experiencia emocional, favoreciendo un aprendizaje reflexivo. Asimismo, Correa Uribe (2021) plantea que el cine transforma la manera en que los estudiantes comprenden los fenómenos sociales al integrar dimensiones cognitivas y afectivas. Desde el eduentretenimiento, como lo plantean la UNESCO

(2018) y Sabido (2004), el aprendizaje se potencia cuando se combinan el entretenimiento y la educación. En este caso, el cine permitió que los estudiantes no solo comprendieran la realidad de los habitantes de calle, sino que también se identificaran con ella, logrando ver esa realidad desde otra perspectiva y dando paso a un posible cambio en sus imaginarios.

Este proceso no fue automático ni homogéneo. Algunos estudiantes mostraron mayor apertura que otros, lo que evidencia que la transformación de imaginarios no ocurre de manera uniforme, sino que depende de cómo cada estudiante interpreta y comprende la información. Estela Quintal (2008) señala que el aprendizaje emerge de la experiencia, la emoción y la reflexión.

-El rol como docente una práctica en construcción y tensión

A lo largo de la experiencia en el aula, comprendí que el rol del docente no es transmitir conocimientos, sino mediar procesos. Este reconocimiento no fue inmediato, sino que se fue construyendo en medio de dudas, incertidumbres y aprendizajes. Desde la pedagogía crítica de Freire (1970), se entiende que el aula debe ser un espacio de diálogo, donde los estudiantes puedan cuestionar su realidad. Asimismo, la pedagogía intercultural de Mejía (2004) permite reconocer la importancia de comprender al otro desde su contexto y su forma de pensar.

La didáctica no parametral de Quintal (2008) también fue fundamental, ya que permite romper con esquemas rígidos de enseñanza que, muchas veces, generan desinterés en los estudiantes. Utilizar métodos más dinámicos y activos facilita procesos de enseñanza más cercanos a su realidad. En este sentido, Ausubel (2002) plantea que el aprendizaje significativo se da cuando los contenidos se relacionan con los saberes previos de los estudiantes; por ello, la

falta de atención también puede estar asociada a metodologías que no parten de su contexto. Esto permitió que la experiencia se desarrollara de una manera más flexible y comprensible.

En varios momentos, como docente, tuve que cuestionarme si lo que estaba enseñando realmente estaba generando transformaciones en los estudiantes o si, por el contrario, estaba reproduciendo prácticas tradicionales de enseñanza. En este sentido, Freire (1970) plantea que la educación debe asumirse como un proceso crítico y transformador, en el que la reflexión y la acción permitan incidir en la realidad.

-Transformaciones y tensiones entre el cambio y la persistencia

Imaginarios iniciales

identificados

Transformaciones evidenciadas después de la propuesta

Los habitantes de calle son peligrosos	Los estudiantes comenzaron a reconocer factores sociales y económicos relacionados con esta realidad
No quieren trabajar	Surgieron reflexiones sobre la exclusión social, el abandono familiar y la desigualdad
Son personas sucias o drogadictas	Se evidenciaron posturas más empáticas frente a las trayectorias de vida de esta población
Dan miedo	Algunos estudiantes expresaron comprensión frente a las condiciones de vulnerabilidad y marginalidad
La calle es una elección personal	Se reconocieron dinámicas estructurales relacionadas con pobreza, violencia y exclusión

En la creación de micro vídeos se pueden observar transformaciones importantes en los imaginarios de los estudiantes, quienes comenzaron a construir representaciones más complejas y humanas sobre los jóvenes habitantes de calle en Bogotá. Este proceso evidencia que los imaginarios sociales no son estáticos, sino que pueden reconfigurarse a partir de experiencias pedagógicas críticas y reflexivas. Como plantea Castoriadis (1983), estos imaginarios funcionan como esquemas de interpretación de la realidad que pueden transformarse en función de nuevas comprensiones.

Como señala Jara (2012), la sistematización permite reconocer que los procesos educativos son dinámicos y están en constante construcción. No se trata de llegar a una verdad definitiva, sino de abrir nuevas posibilidades de comprensión. En este sentido, la experiencia no eliminó por completo los imaginarios sociales, pero sí los puso en tensión y en una discusión continua, generando un cambio de perspectiva hacia una visión más humana.

La propuesta no eliminó completamente los imaginarios sociales preexistentes; sin embargo, logró abrir espacios de reflexión y cuestionamiento. Esto permitió un cambio progresivo en los estudiantes, orientado hacia la construcción de un imaginario social más humano frente a los jóvenes habitantes de calle en Bogotá. En esta línea, Baczkó (1991) expresa que los imaginarios pueden transformarse de manera gradual a través de procesos reflexivos y críticos.

ENTRE EL EDUENTRETENIMIENTO Y LA MIRADA DEL OTRO: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS EN DIÁLOGO CON LOS LINEAMIENTOS DEL MEN

Como segunda parte del eje de sistematización se propone dividirlo en tres partes que hacen una conexión también con el primer eje, permitieron organizar y comprender lo vivido más a fondo: el valor del eduentretenimiento para el maestro, las formas de representar al otro y

lineamientos curriculares del MEN y su relación con la propuesta pedagógica. Estos ejes no son categorías cerradas, sino momentos de reflexión que se conectan entre sí y permiten analizar cómo se transformaron los imaginarios dentro del contexto escolar.

-El valor del eduentretenimiento para el maestro

Se propuso, Se veía el cine principalmente como una herramienta para hacer la clase más dinámica o menos aburrida para los estudiantes. sin embargo, a medida que avanzaban las sesiones propuestas, entendí que el eduentretenimiento no es solo una estrategia didáctica o pedagógica, sino una forma distinta de enseñar e innovar y de relacionarse con los estudiantes en el contexto educativo. Cuando se proyectaron las primeras escenas, se notó que los estudiantes estaban más atentos que en otras actividades. pero lo más importante no fue la atención, sino lo que empezó a pasar después. las preguntas cambiaron, las respuestas ya no eran tan rápidas y comenzaron a aparecer dudas y más preguntas. en ese momento se comprende que el cine no solo muestra realidades, sino que las problematiza como lo plantea la UNESCO (2018), al señalar que el eduentretenimiento permite generar aprendizajes a partir de relatos que conectan con la cultura y la experiencia de los sujetos. en el aula, esto fue evidente porque los estudiantes no solo veían una historia, sino que se veían a sí mismos en ella, o al menos reconocían elementos de su entorno.

Como un docente en formación, este proceso también implicó un cambio en mi rol. Dejé de ser quien explica todo para convertirme en alguien que acompaña el proceso. Esto se relaciona con la pedagogía crítica de freire (1970), quien plantea que la educación no debe ser un acto de transmisión, sino de diálogo. en varias ocasiones tuve que resistir la tentación de corregir a los estudiantes y en cambio hacer preguntas que los llevaran a cuestionarse o más preguntas.

también se entiende que el eduentretenimiento trabaja mucho desde lo emocional. Hubo momentos en los que los estudiantes se quedaron en silencio, otros en los que se rieron y algunos en los que mostraron incomodidad. ese componente emocional fue clave para el aprendizaje, porque permitió que los contenidos no se quedaran solo en lo conceptual o en lo teórico, como lo habla Castillo A, Lucas S, Lucas Q, Álava V (2025). el componente emocional se vuelve clave para el aprendizaje, porque permite que los contenidos no solo se queden en lo conceptual o en lo teórico.

Sin embargo, también hubo dificultades. no todos los estudiantes reaccionaban de la misma manera. Algunos se distraían o no lograban conectar con las historias. Esto me hizo entender que el eduentretenimiento no es una solución mágica, sino una herramienta que requiere un acompañamiento pedagógico fuerte. como señalan varios estudios sobre cine educativo, este debe ir acompañado de preguntas, debates y actividades que orienten una reflexión y un debate hacia los estudiantes.

-La representación del otro en el contexto pedagógico

Uno de los aspectos más importantes que identifiqué en la experiencia fue la forma en que los estudiantes representaban a los habitantes de la calle. Desde el inicio, estas representaciones estaban marcadas por el miedo, la desconfianza y los prejuicios, todo hacía lo negativo. Cuando preguntaba por ellos, aparecían palabras como peligrosos, drogadictos o ladrones. Esto coincide con lo que plantea Giraldo. (2018), quienes señalan que esta población suele ser asociada con la delincuencia y la marginalidad. sin embargo, lo que más llamó la atención fue que los estudiantes no dudaban de estas ideas; las asumían como verdades. Aquí se comprende que no se trataba solo de opiniones individuales, sino de imaginarios sociales. Como lo plantea Castoriadis

(1983), estos imaginarios son construcciones colectivas que organizan la forma en que interpretamos la realidad. los estudiantes no estaban inventando esas ideas, las estaban reproduciendo tal cual lo tenía implantado en su imaginario.

El uso del cine permitió tensionar esas representaciones. Al ver otras historias, donde los habitantes de calle aparecían como sujetos con historia, emociones y conflictos, los estudiantes empezaron a cuestionar sus propias ideas. No fue un cambio inmediato, pero sí se empezaron a abrir grietas en esos imaginarios. En varias discusiones, algunos estudiantes comenzaron a decir cosas como no todos son así o no sabemos por qué están en la calle. Estas afirmaciones, aunque simples, mostraban un cambio importante: pasaban de una visión generalizada a una más compleja. Como lo indica Moscovici (1984), las representaciones sociales pueden transformarse cuando entran en contacto con nueva información o experiencias.

Sin embargo, también hubo resistencias. Algunos estudiantes seguían defendiendo sus posturas iniciales. esto me hizo entender que cambiar los imaginarios no es un proceso rápido. como señala Castoriadis (1997), estos están profundamente arraigados y requieren tiempo para transformarse o tener una nueva visión.

Otro aspecto importante fue reconocer que representar al otro implica una relación de poder. Muchas veces, los habitantes de la calle eran vistos como otros inferiores o problemáticos con una visión bastante negativa. desde la pedagogía intercultural de Mejía (2004), entendí la importancia de reconocer al otro como sujeto, con historia y dignidad. El proceso no buscó que los estudiantes sintieran lástima, sino que pudieran comprender la complejidad de estas realidades. Se trataba de pasar de una mirada estigmatizante a una más humana.

-Entre normativa y práctica: los lineamientos del MEN en relación con la propuesta pedagógica

A lo largo del desarrollo de la experiencia pedagógica, fui comprendiendo que mi propuesta no estaba aislada de las orientaciones institucionales y nacionales, sino que dialogaba directamente con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN). Aunque en un inicio no los tenía tan presentes de manera explícita, a medida que avanzaban las sesiones fui reconociendo que muchas de las decisiones pedagógicas que tomaba estaban relacionadas con los principios de MEN, especialmente en lo que tiene que ver con la formación de sujetos críticos y la educación situada en el contexto.

los lineamientos curriculares del MEN no son un conjunto de contenidos rígidos que el docente debe cumplir de manera mecánica, sino orientaciones que permiten pensar la educación desde una perspectiva más flexible y contextualizada. en este sentido, como lo plantea el MEN (2016), estos lineamientos buscan orientar los procesos de enseñanza desde una mirada que articule lo pedagógico, lo social y lo cultural, permitiendo que cada institución adapte su propuesta educativa a las realidades de los estudiantes.

En mi experiencia, esto cobró sentido cuando entendí que no se trataba simplemente de enseñar un tema sobre los jóvenes habitantes de calle en Bogotá , sino de problematizar una realidad que los estudiantes ya conocían desde su cotidianidad. tal como se evidenció en la caracterización del contexto, los estudiantes conviven diariamente con esta población en su entorno pero eso no significa que la comprendan. es donde los lineamientos curriculares se vuelven relevantes, ya que invitan a que la educación parta del contexto y no de contenidos descontextualizados.

Además, los lineamientos del área de ciencias sociales proponen que la enseñanza debe contribuir a la comprensión crítica de la realidad social, lo cual se relaciona directamente con la intención de la propuesta. no buscaba que los estudiantes memorizaran conceptos, sino que pudieran cuestionar los imaginarios que tenían sobre los jóvenes habitantes de calle. como lo indica la pedagogía crítica de freire (1970), quien plantea que la educación debe permitir a los sujetos leer el mundo y no solo la palabra.

El uso del eduentretenimiento especialmente a el cine , se articuló con estos lineamientos en la medida en que permitió abordar una problemática social desde una metodología diferente e innovadora. como lo plantea la UNESCO (2018), El eduentretenimiento facilita procesos de aprendizaje al integrar elementos narrativos y emocionales que conectan con los estudiantes. en el salón de clase esto se tradujo en una mayor participación, pero sobre todo en una disposición distinta frente al aprendizaje.

Sin embargo, también comprendí que el uso del cine por sí solo no garantiza un proceso educativo significativo. fue necesario acompañar cada proyección con preguntas, debates y actividades que orientaran a la reflexión. esto es coherente con los lineamientos curriculares que no solo se centran en el que enseñar, sino también en el cómo enseñar. en este sentido, la experiencia me permitió reconocer la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que vayan más allá de la transmisión de información.

Otro aspecto importante que identifiqué fue la necesidad de una educación más flexible. en varias sesiones, las discusiones tomaron rumbos inesperados y tuve que modificar lo que había planeado. lejos de ser un problema, esto permitió que el aprendizaje fuera más significativo.

Como lo señala la didáctica no parametral de quintal (2008), que plantea la importancia de adaptar la enseñanza a las dinámicas del aula y no al revés.

Asimismo, los lineamientos del MEN, en articulación con el plan nacional decenal de educación 2016–2026, promueven la formación integral de los estudiantes, no solo en términos cognitivos, sino también éticos y sociales. en la experiencia esto se evidenció cuando los estudiantes comenzaron a expresar posturas más empáticas frente a los jóvenes habitantes de calle en Bogotá. desde mi rol como docente en formación, esta experiencia me permitió entender que los lineamientos curriculares no son un requisito administrativo, sino una herramienta que orienta la práctica pedagógica. lejos de limitar la enseñanza, ofrecen un marco que permite pensarla de manera más crítica y contextualizada.

Considero que la propuesta pedagógica basada en el eduentretenimiento no solo se ajusta a los lineamientos del MEN, sino que los potencia, al generar espacios de reflexión crítica sobre problemáticas sociales reales. en este sentido, la educación deja de ser un proceso abstracto y se convierte en una herramienta para comprender y transformar la realidad lo cual es en últimas uno de los principales propósitos de la escuela y de los MEN .

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta experiencia pedagógica, comprendí que los imaginarios sociales no son construcciones individuales ni espontáneas, sino el resultado de unos procesos sociales, culturales y territoriales que se configuran a partir de discursos, prácticas y relaciones de poder. Los estudiantes no partían de una mirada neutra frente a los jóvenes habitantes de calle, sino de interpretaciones ya construidas y naturalizadas que orientaban su forma de ver y comprender la realidad en la que se encuentran.

En este sentido, uno de los principales aprendizajes de esta sistematización fue reconocer que la educación no puede limitarse a la transmisión de contenidos, sino que debe propiciar espacios de cuestionamiento, reflexión, diálogo y generador de preguntas. Tal como lo plantea Freire (1970), la educación debe ser un proceso de concientización que permita problematizar lo que parece evidente. La experiencia en el aula mostró que cuando se generan estas condiciones, los estudiantes pueden comenzar a interrogar sus propias creencias y abrirse a nuevas formas de comprensión.

Dentro de este proceso, fue clave organizar la experiencia en momentos de reflexión: el valor del eduentretenimiento, las formas de representar al otro y la relación con los lineamientos del MEN. Más que categorías rígidas, estos momentos permitieron entender cómo se fueron transformando los imaginarios en el aula.

Por un lado, el uso del cine y el eduentretenimiento dejó de ser solo una forma de hacer la clase más dinámica. Al inicio lo veía como una estrategia para captar la atención, pero con el tiempo entendí que también es una forma distinta de enseñar y de relacionarse con los estudiantes y el aula. No solo cambió la disposición en clase, sino también la manera en que los estudiantes pensaban y preguntaban. Empezaron a dudar más, a cuestionar, a ir más allá de respuestas rápidas. Además, lo emocional jugó un papel muy importante: hubo silencios, incomodidades, risas y todo eso hizo que el aprendizaje fuera más significativo. Sin embargo, también entendí que no es una solución mágica, porque requiere acompañamiento, preguntas y espacios de diálogo para que realmente genere una reflexión interna.

Por otro lado, uno de los aspectos más importantes fue la forma en que los estudiantes representaban a los habitantes de calle. Al inicio predominaban ideas cargadas de miedo,

prejuicio y desconfianza. Lo más fuerte era que estas ideas no se cuestionaban, se asumían como verdades. Ahí entendí que no eran solo opiniones, sino imaginarios sociales muy arraigados e implantados . A través del cine y las discusiones, poco a poco empezaron a aparecer otras miradas y diálogos. Algunos estudiantes comenzaron a reconocer que no todos los casos son iguales o que hay historias detrás de cada persona. Aunque los cambios no fueron iguales en todos, sí se lograron abrir pequeñas grietas en esas formas de pensar. Esto me hizo entender que transformar imaginarios es un proceso lento, que requiere tiempo y no se da de manera total.

También fue importante reconocer que representar al otro implica una relación de poder. Muchas veces, los habitantes de calle eran vistos como inferiores, problemáticos con formas negativas . Desde ahí, el reto no era generar lástima, sino promover una mirada más humana, donde se reconociera al otro como sujeto con historia, dignidad y contexto.

Por otro lado, esta experiencia me permitió darme cuenta de que mi propuesta no estaba aislada, sino que dialogaba con los lineamientos curriculares del MEN. Aunque al inicio no lo tenía tan claro, entendí que lo que hacía en el aula estaba muy relacionado con la idea de formar sujetos críticos y partir del contexto de los estudiantes. No se trataba de enseñar un tema por cumplir o porque si , sino de problematizar una realidad que ellos viven todos los días y a diario, pero que no necesariamente comprenden.

En este sentido, los lineamientos dejan de ser algo rígido y se convierten en una guía que permite pensar la educación de manera más flexible. También entendí la importancia del cómo enseñar. El uso del cine funcionó porque estuvo acompañado de preguntas, debates y espacios de reflexión. Además, hubo momentos en los que tuve que cambiar lo planeado porque las discusiones tomaban otros caminos y eso lejos de ser un problema, enriqueció el proceso.

También, se evidenció que los imaginarios sociales, aunque profundamente arraigados, no son inmutables. A través de estrategias como el cine y el eduentretenimiento, fue posible movilizar emociones, generar identificación y abrir grietas en esas estructuras de sentido previamente establecidas ya por los estudiantes. El paso de categorías como peligro o miedo hacia otras como tristeza, injusticia o abandono da cuenta de un desplazamiento significativo en la forma de percibir a los jóvenes habitantes de calle. Sin embargo, este proceso no fue homogéneo ni definitivo, lo que reafirma que la transformación de imaginarios es gradual, compleja y siempre inacabada.

Por otro lado, esta experiencia también implicó una transformación personal como docente. Comprendí que enseñar no es tener el control del conocimiento, sino asumir una postura ética y política frente a un proceso educativo. Mi rol dejó de centrarse en corregir o imponer respuestas, para enfocarse en acompañar, mediar y generar preguntas que incomoden y movilicen. En este camino, la duda, la incertidumbre y la reflexión constante se volvieron parte fundamental de mi práctica.

Finalmente, esta sistematización permite afirmar que el aula es un espacio clave para la resignificación de los imaginarios sociales. Aunque no se logre una transformación total, sí es posible poner en tensión las ideas naturalizadas y abrir caminos hacia comprensiones más humanas y críticas de la realidad. En este caso, el trabajo con los estudiantes permitió avanzar hacia una mirada menos estigmatizante y más empática frente a los jóvenes habitantes de calle, mostrando que la educación sí tiene un papel importante en la construcción de una sociedad más consciente y justa.

CAPITULO 7

NARRAR, CUESTIONAR Y TRANSFORMAR: CONCLUSIONES FINALES

La investigación permitió evidenciar que los imaginarios sociales contruidos por los estudiantes sobre los jóvenes habitantes de calle estaban inicialmente marcados por representaciones asociadas al miedo, la delincuencia, la drogadicción y la exclusión social. Estas percepciones se encontraban influenciadas por experiencias territoriales, discursos mediáticos y dinámicas sociales presentes en el entorno cotidiano de los estudiantes.

A partir de la implementación de la propuesta pedagógica basada en el eduentretenimiento y el cine, se generaron procesos de reflexión crítica que permitieron cuestionar parcialmente dichos imaginarios. Aunque no puede afirmarse una transformación absoluta, sí se evidenció la construcción de nuevas comprensiones más empáticas y humanizadoras frente a esta población. En este sentido, el cine funcionó como una mediación pedagógica capaz de generar identificación, movilizar emociones y promover espacios de diálogo crítico dentro del aula, contribuyendo a la resignificación de algunas representaciones sociales construidas por los estudiantes.

A partir del desarrollo de la práctica pedagógica y de los análisis realizados en el estado del arte, puedo afirmar que el cine, entendido también como una forma de eduentretenimiento, constituye una herramienta poderosa para la enseñanza dentro del aula. No solo permite abordar temas relacionados con las ciencias sociales, sino que también puede aplicarse en diferentes

áreas de la enseñanza. A través del cine es posible acercarse a la realidad de distintas poblaciones y sociedades, especialmente de aquellas que han sido históricamente marginadas, de una manera más directa y emocional. Esto facilita que los estudiantes no solo comprendan la información, sino que también se conecten con las historias, reflexionen sobre ellas y generen nuevas preguntas.

En este sentido, el uso del cine dentro del aula demostró ser una estrategia significativa y llamativa para los estudiantes. Lejos de generar aburrimiento, como inicialmente se pensó, logró captar su atención e interés, debido a que no están acostumbrados a trabajar con este tipo de herramientas en el contexto escolar. Además, las historias cercanas a su realidad permitieron una mayor participación e involucramiento en las actividades y espacios de reflexión.

El trabajo permitió identificar los imaginarios sociales que los estudiantes tenían frente a los jóvenes habitantes de calle en Bogotá. En un inicio, muchas de sus percepciones estaban cargadas de prejuicios y estigmas negativos. Sin embargo, a través de las actividades desarrolladas, comenzaron a cuestionar esas ideas, reconociendo que no todas las personas en situación de calle comparten las mismas historias, experiencias o condiciones de vida. Aunque este cambio no fue total, representa un avance importante, ya que el propósito no era transformar completamente sus pensamientos, sino generar una reflexión crítica frente a aquello que anteriormente consideraban normal o evidente.

Uno de los principales aprendizajes de este proceso fue comprender que trabajar temas sociales sensibles, especialmente problemáticas marcadas por fuertes estigmas sociales, genera un impacto significativo en los estudiantes. Las reacciones fueron diversas: algunos mostraron curiosidad, otros empatía e incluso incomodidad. Esto demuestra que el aprendizaje no se limita

únicamente a lo conceptual, sino que también involucra una dimensión emocional que hace del proceso educativo una experiencia más profunda y significativa.

Asimismo, comprendí que la enseñanza no consiste únicamente en transmitir información, sino en generar espacios donde los estudiantes puedan pensar, cuestionar, construir sus propias ideas y formular preguntas. Como docente en formación, entendí que el reto no es imponer nuevas formas de ver el mundo, sino acompañar a los estudiantes en el proceso de cuestionar sus propios imaginarios y reflexionar críticamente sobre ellos.

En cuanto al aporte de este trabajo a la Licenciatura en Ciencias Sociales, especialmente a la Universidad Pedagógica Nacional, considero que resulta relevante porque propone una forma distinta de enseñar la realidad social. En muchas ocasiones, la enseñanza permanece limitada a lo teórico o a la memorización de contenidos, dejando de lado las experiencias y contextos de los estudiantes. Esta propuesta demuestra que es posible conectar los contenidos académicos con la realidad social mediante herramientas contemporáneas como el cine, favoreciendo aprendizajes más significativos.

Además, este trabajo no solo analiza los imaginarios sociales, sino que también propone una forma de intervenirlos dentro del aula de clase. Esto resulta importante porque muchas investigaciones se limitan a describir problemáticas, mientras que pocas buscan generar transformaciones en contextos educativos reales. En este sentido, el eduentretenimiento se presenta como una alternativa pedagógica aplicable en distintos niveles educativos y también en espacios no formales, siempre y cuando se cuente con los recursos necesarios.

Sin embargo, durante la implementación también se presentaron algunas dificultades. Una de las principales fue la falta de recursos tecnológicos, como proyectores o televisores en buen estado, lo que dificultó en algunos momentos el desarrollo de las actividades y de las clases. Esta situación evidencia que, aunque existen propuestas innovadoras, su aplicación depende en gran medida de las condiciones institucionales, especialmente en contextos educativos con limitaciones tecnológicas.

Otra limitación importante fue el tiempo, ya que la transformación de imaginarios sociales no ocurre en pocas sesiones. Se trata de un proceso que requiere continuidad, diálogo y acompañamiento constante por parte del docente. Además, algunos estudiantes mostraron resistencia al cambio, lo cual forma parte natural de este tipo de procesos y demuestra que las transformaciones en las formas de pensar y comprender la realidad son procesos de largo plazo.

A pesar de estas dificultades, los resultados fueron positivos y, en algunos casos, superaron las expectativas planteadas inicialmente. El uso del cine, acompañado de actividades de análisis y reflexión, permitió generar espacios de discusión más profundos, críticos y participativos. Esto reafirma que el cine no debe utilizarse únicamente como un recurso para ocupar tiempo en clase, sino como una herramienta pedagógica que, bien trabajada y orientada, puede contribuir significativamente a la formación del pensamiento crítico.

Este trabajo también se relaciona con discusiones actuales dentro de las ciencias sociales y la educación, especialmente en temas como la visibilización de poblaciones marginadas, la transformación de estereotipos sociales y el papel de la educación en la construcción de una sociedad más crítica y reflexiva. Asimismo, se conecta con el creciente interés por el uso de

herramientas tecnológicas y audiovisuales dentro del aula como medios para generar aprendizajes significativos.

En cuanto a las recomendaciones, considero fundamental tener en cuenta el contexto de los estudiantes, ya que sus imaginarios están directamente relacionados con sus experiencias sociales y familiares. También es importante que el uso del cine esté acompañado de actividades pedagógicas que promuevan la reflexión, el análisis, el diálogo y la formulación de preguntas. Además, sería ideal que este tipo de propuestas se desarrollaran durante períodos más amplios y no de manera aislada, con el fin de lograr procesos más profundos y significativos.

Finalmente, puedo afirmar que este trabajo no pretende cerrar la discusión sobre el tema, sino abrir nuevas posibilidades para futuras investigaciones y aplicaciones en contextos educativos formales y no formales. Los imaginarios sociales son dinámicos y se transforman constantemente, por lo que siempre existirán nuevas formas de analizarlos e intervenirlos. De igual manera, el cine como herramienta pedagógica posee un amplio potencial que aún puede seguir explorándose en diferentes contextos educativos.

Este proceso me permitió reafirmar mi interés por la educación y por el papel que tenemos como docentes en la transformación de la sociedad. Más allá de enseñar contenidos, considero que lo verdaderamente importante es contribuir a la formación de estudiantes con una mirada crítica, reflexiva y humana frente a la realidad que los rodea.

REFERENCIAS

- Aguirre Cárdenas, S., Londoño Rentería, D., & Molina Restrepo, J. (2016). *El cine como herramienta pedagógica para generar aprendizaje significativo en estudiantes de grado sexto en el área de ciencias sociales del Complejo Educativo La Julita* [Trabajo de grado]. Universidad Tecnológica de Pereira. <https://hdl.handle.net/11059/6485>
- Amilburu, M. G. (1998, 30 de agosto). *Clifford Geertz. La interpretación de las culturas*. Nueva Revista. <https://www.nuevarevista.net/clifford-geertz-la-interpretacion-de-las-culturas/>
- Angulo Rincón, L. (2024). Imaginarios y representaciones sociales en la percepción y construcción de la realidad. *Revista Calarma*, 3(4). <https://doi.org/10.59514/2954-7261.3562>
- Arce, C., & Di Iorio, J. (2019). Prejuicios y discriminación hacia personas en situación de calle. En *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-111/3>
- Aristizábal, A. I., Gómez, M. C., González, Y. A., Acevedo, C. M., Ortiz, Y. P., Rodríguez, N., Campo, N. M., & Silva, L. M. (2018). Reconstrucción de experiencias y percepciones propias de jóvenes habitantes de calle. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 809–823. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16211>
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós.
- Baczko, B. (1991). *Los imaginarios sociales: Memorias y esperanzas colectivas*. Nueva Visión.
- Bustos, P. (2010). El cine como herramienta eficaz para un aprendizaje concreto, activo y reflexivo: Una experiencia en aula. En *Congreso Iberoamericano de Educación*.

https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCARTISTICA/RLE3324_Bustos.pdf

Cabello, A. M. (2011). Dick Hebdige y el significado del estilo: Una revisión crítica. *Cuadernos de investigación*, Unirioja. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5737869.pdf>

Castoriadis, C. (1983). *La institución imaginaria de la sociedad* (pp. 145–180). Tusquets.

Castoriadis, C. (1997). *El imaginario social instituyente*. Tusquets.

Correa Uribe, B. L. (2021). El cine como herramienta pedagógica transformadora. *Revista*

Docencia Universitaria (especial), 35–36. <https://doi.org/10.18273/revd.vesp1-2021018>

Corte Constitucional de Colombia. (2014). *Sentencia C-385/14*.

<https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2014/c-385-14.htm>

Dosil Rosende, Á. (2022). Pedagogía fílmica: Aproximación teórica y aplicada. *Revista Redipe*,

2(1), 47–61. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1819>

Estaba cansado de un mendigo hasta que desapareció, cuando se enteró de la verdad

[Cortometraje]. (2015). <https://youtu.be/sk1C9iPZlow>

Escontrela, M. L. A., & Pereira Domínguez, M. del C. (2000). El cine como medio-recurso para

la educación en valores. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 5, 127–148.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2714424>

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

<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

- García Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 19(37). <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v19n37/1657-8953-ccso-19-37-31.pdf>
- García-Muñoz, C. M., & Gómez-Gallego, R. Á. (2021). Aproximación epistemológica a los imaginarios sociales como categoría analítica. *Revista Guillermo de Ockham*, 19(2), 219–232. <https://doi.org/10.21500/22563202.4807>
- Giraldo López, N., Jaramillo Agudelo, C. M., & Poveda Osorio, D. A. (2018). Habitantes de calle: Una mirada a los invisibles. *Poiésis*, (35), 179–187. <https://doi.org/10.21501/16920945.2972>
- Girola, L. (2020). Imaginarios y representaciones sociales y cambios en la socialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 93–122. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102020000200093
- Google. (s.f.). I.E.D. Enrique Olaya Herrera [Mapa]. Google Maps. <https://www.google.com/maps/place/I.E.D+Enrique+Olaya+Herrera/>
- Jara Holliday, O. (s. f.). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. CEAAL. https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0788/6_JAR_ORI.pdf
- López Serrano, M. J. (2019). El cine como propuesta pedagógica en el Grado de Maestro. *El Futuro del Pasado*, 10, 327–341. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.012>
- Marcos Hernández, A. (2018). *El cine como herramienta didáctica para la educación social* [Trabajo fin de grado]. Universidad de Valladolid. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3248>

- Meneses, C. A. (2024). *El cine como herramienta didáctica para el desarrollo de pensamiento crítico* [Proyecto aplicado]. UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/60946>
- Mendoza Moreira, F. S., Aliaga Sáez, F., & Apolo Buenaño, D. (Coords.). (2021). *Imaginarios y representaciones de la educación*. Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C. (REDIBAI). <https://redibai-myd.org/portal/wp-content/uploads/2022/03/978-607-99563-9-4.pdf>
- Mercader Martínez, Y. (2012). El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación. *Reencuentro*, (63), 47–52.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022). *Política pública social para habitantes de calle 2022–2031*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/PS/politica-publica-social-habitante-calle-2021-2031.pdf>
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3–69). Cambridge University Press.
- Pintos de Cea-Naharro, J. L., & Torres Cubeiro, M. (2022). Social imaginaries: The construction of reality. *Imagonautas*, 11(16), 111–125. <https://imagonautas.upaep.mx/index.php/imagonautas/article/view/181>
- Quintal, E. (2008). La didáctica no parametral: Complejidad y creatividad. *Universidad Autónoma de Yucatán*. <https://www.redalyc.org/pdf/4575/457545096006.pdf>
- Reinaga de Lima, N. (2017). El cine colombiano y su contexto social. *Ratio Juris*, 5(10), 65–75. <https://doi.org/10.24142/raju.v5n10a6>
- Riffo, I. (2022). Imaginarios sociales y representaciones sociales. *Cinta de Moebio*, (74), 78–94. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2022000200078>

- Rubio-Martín, M. J. (2017). Representaciones sociales sobre las personas sin hogar. *OBETS*, 12(1), 87–118. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.1.04>
- Saiz-Linares, Á., & Ceballos-López, N. (2024). Imaginarios sociales de la infancia. *Revista Electrónica Educare*, 28(2), 98–117. <https://doi.org/10.15359/ree.28-2.18436>
- Sabido, M. (2004). The origins of entertainment-education. En A. Singhal et al. (Eds.), *Entertainment-education and social change* (pp. 61–74). Lawrence Erlbaum.
- Segovia Lacoste, P., Basulto Gallegos, O., & Zambrano Uribe, P. (2018). Imaginarios sociales y representaciones: Aplicaciones al análisis discursivo. *Empiria*, (41). <https://doi.org/10.5944/empiria.41.2018.22605>
- Tamayo Salinas, S., Hernández, E. M., & Tirado-Otálvaro, A. F. (2024). Estigma hacia habitantes de calle, consumo de drogas y género. *Diversitas*, 20(1), 153–167. <https://doi.org/10.15332/22563067.10229>
- Tobar Quitiaquez, I. D. (2023). El cine documental como estrategia pedagógica para la memoria. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 30(30–31), 45–58. <https://doi.org/10.22267/rhec.233030.111>
- Torre, S., Oliver, C., Violant, V., Tejada, J., Rajadell, N., & Girona, M. (2013). El cine como estrategia didáctica innovadora. *Contextos Educativos*, (6), 65–86. <https://doi.org/10.18172/con.529>
- Torres Pérez, L. G. (2022). Ciudad imaginada: educación geográfica por medio de la fotografía (Tesis doctoral). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia y Universitat de València, España. <https://repositorio.upn.edu.co/items/d35fda09-653a-4396-aa00-b8bb6e80c44a>
- UNESCO. (2018). *Comunicar derechos en el posconflicto*. <https://pubdocs.worldbank.org/en/577761556545229047/Caja-de-Herramientas-final.pdf>

Zapata, C. (Director). (2021). *Topos* [Película]. Proimágenes Colombia; RTVC.

<https://rtvcplay.co/peliculas-ficcion/topos>

BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2004). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Paidós.

https://www.arte.unicen.edu.ar/web_2010-2012/secretarias/academica/catedra/dinamica/unidad3/complementaria/bauman_vd.pdf

Bauman, Z. (2005). *Vida líquida*. Fondo de Cultura Económica.

<https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/vida-liquida-zygmunt-bauman.pdf>

Bogotá Cómo Vamos. (2016). *Habitantes de calle en Bogotá*. <https://bogotacomovamos.org/wp-content/uploads/2024/08/Boletin-especial-Habitante-de-Calle-agosto-2016.pdf>

Castel, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Paidós.

<https://catedracoi2.files.wordpress.com/2013/05/castel-robert-la-metamorfosis-de-la-cuestion-social.pdf>

Frías, S. C. (2010). Una cultura de “residuos humanos”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1205–1224.

<https://www.redalyc.org/pdf/838/83817227018.pdf>

Riffo, I. (2022). Imaginarios sociales, representaciones sociales y re-presentaciones discursivas.

Cinta de Moebio, (74), 1–15.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8598450.pdf>

Vista de Cine a la calle hecho por habitantes de calle. Procesos pedagógicos y artísticos de

formación audiovisual. (2025). [https://revistas.unimonserrate.edu.co/Nuevas-busquedas-](https://revistas.unimonserrate.edu.co/Nuevas-busquedas-SEAB/article/view/632/468)

[SEAB/article/view/632/468](https://revistas.unimonserrate.edu.co/Nuevas-busquedas-SEAB/article/view/632/468)

ANEXOS

IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE LOS JÓVENES HABITANTES DE CALLE EN BOGOTÁ



Una propuesta pedagógica desde
el eduentretenimiento para transformar miradas.

Reflexiona
Dialoga
Comprende
Transforma

PRESENTACIÓN

La presente cartilla pedagógica surge como resultado del trabajo de grado titulado "El imaginario del joven habitante de calle en Bogotá visto desde el eduentretenimiento", desarrollado en el Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D. Esta propuesta busca generar espacios de reflexión crítica en el aula sobre los imaginarios sociales que los estudiantes construyen en torno a los habitantes de calle, especialmente los jóvenes. En el contexto urbano de Bogotá, la presencia de habitantes de calle es una realidad cotidiana que atraviesa la experiencia de los estudiantes. Sin embargo, esta cercanía no siempre implica comprensión, sino que muchas veces refuerza estereotipos asociados al miedo, la violencia o la exclusión. Como se evidenció en la investigación, estos imaginarios no surgen de manera individual, sino que están influenciados por discursos familiares, mediáticos y territoriales.

Frente a esta situación, la cartilla propone el uso del cine como una herramienta pedagógica clave. El cine no solo permite representar realidades sociales, sino que moviliza emociones, genera identificación y abre posibilidades para ver al otro desde una perspectiva más humana. En este sentido, se articula el eduentretenimiento como estrategia que integra aprendizaje y experiencia, favoreciendo procesos educativos más significativos. Esta cartilla está dirigida a docentes y estudiantes, y ofrece una secuencia didáctica sencilla que busca no solo analizar los imaginarios sociales, sino también transformarlos a través del diálogo, la reflexión crítica y la creación colectiva.

En bogotá, muchas personas piensan que los habitantes de calle... →



DATOS DEL PROYECTO

Autor: Jaider David Maya Maya

Universidad Pedagógica Nacional

Programa: Licenciatura en Ciencias Sociales

Institución de aplicación: Colegio Enrique Olaya Herrera I.E.D.

Área: Ciencias Sociales

Año: 2020

Propósito:

Esta cartilla busca generar procesos de reflexión en los estudiantes sobre los imaginarios sociales relacionados con los habitantes de calle, promoviendo nuevas formas de comprensión desde el cine.

OBJETIVO GENERAL

Analizar y transformar los imaginarios sociales que tienen los estudiantes sobre los jóvenes habitantes de calle en Bogotá, mediante una propuesta pedagógica basada en el cine y el eduentretenimiento. Este objetivo se fundamenta en la necesidad de comprender que los imaginarios sociales no son simples opiniones, sino construcciones colectivas que influyen en la manera en que se percibe y se relaciona con el otro. En este sentido, la educación se asume como un espacio fundamental para problematizar estas representaciones y generar nuevas formas de comprensión social.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar los imaginarios sociales y estereotipos que los estudiantes tienen sobre los habitantes de calle.
- Reconocer el origen social, cultural y territorial de estos imaginarios.
- Cuestionar las representaciones estigmatizantes presentes en el aula y en el entorno.
- Fomentar procesos de empatía y comprensión frente a la realidad de los habitantes de calle.
- Promover nuevas formas de representación a través del análisis cinematográfico.
- Crear producciones audiovisuales que resignifiquen los imaginarios sociales.
- Estos objetivos responden a una perspectiva pedagógica crítica que entiende a los estudiantes como sujetos activos, capaces de reflexionar sobre su realidad y transformarla.

MARCO CONCEPTUAL

¿Qué es un imaginario social?
Los imaginarios sociales son las ideas, creencias y representaciones que una sociedad construye sobre la realidad. No son individuales, sino compartidos, y orientan la manera en que vemos y entendemos el mundo. Según Castoriadis, estos imaginarios organizan la forma en que interpretamos a los otros y a nosotros mismos.

¿Qué es el edutretenimiento?

Es una estrategia que combina educación y entretenimiento. Utiliza herramientas como el cine, el teatro o los medios audiovisuales para enseñar de manera más dinámica, generando reflexión y participación.

¿Qué entendemos por habitante de calle?

El habitante de calle es la persona que hace del espacio público su lugar de vida, en condiciones de vulnerabilidad social. Esta situación no responde a una sola causa, sino a múltiples factores como la pobreza, la exclusión, la violencia o las rupturas familiares.

¿Por qué usar el cine en el aula?

- El cine permite:
- Ver realidades sociales
 - Generar emociones
 - Cuestionar estereotipos
 - Desarrollar pensamiento crítico.



¿QUÉ ES UN IMAGINARIO SOCIAL?



1 Inicio:

El docente escribe en el tablero la expresión "habitante de calle" y solicita a los estudiantes que mencionen palabras, ideas o imágenes que se les vengan a la mente. Todas las respuestas son registradas sin corrección ni juicio.



2

Los **Desarrollo:** organizan en grupos y clasifican las palabras en tres categorías: positivas, negativas y neutras. Posteriormente, se reflexiona colectivamente sobre los resultados obtenidos.



Evidencia:
Elaboración de un mapa conceptual colectivo en papelógrafo.

Sistematización

Se registran los estereotipos más frecuentes y las reacciones de los estudiantes al evidenciar la carga negativa predominante. Este ejercicio permite reconocer que los imaginarios sociales están naturalizados y pocas veces cuestionados.

! **¿Qué tipos de imaginarios predomina en el curso?**

¿CÓMO VEMOS Y REPRESENTAMOS AL OTRO?



1 Inicio:

Se presentan frases como:
"Los habitantes de calle no quieren trabajar"
"Son peligrosos"
"Son un problema para la ciudad"

2 Desarrollo:

En grupos, los estudiantes analizan las frases a partir de preguntas orientadoras:
¿De dónde proviene esta idea?
¿Es justa?
¿Qué información falta para comprenderla?

Sistematización

Se identifican resistencias al cuestionamiento, pero también emergen primeras expresiones de empatía. Se evidencia que los imaginarios son construcciones sociales influenciadas por el entorno.

Evidencia

Elaboración de un cuadro comparativo entre "frase estigmatizante" y "reflexión crítica".



PROYECCIÓN DE PELÍCULA (PARTE 1)

1 Inicio:

Se presenta la película *Topos* de Carlos Zapata, contextualizando brevemente su temática.



La película *Topos*, dirigida por Carlos Zapata y estrenada en 2021, es una producción colombiana que se inscribe dentro del cine independiente latinoamericano. La historia se desarrolla en un contexto urbano y aborda la vida de personas en situación de vulnerabilidad, especialmente aquellas que habitan la calle.

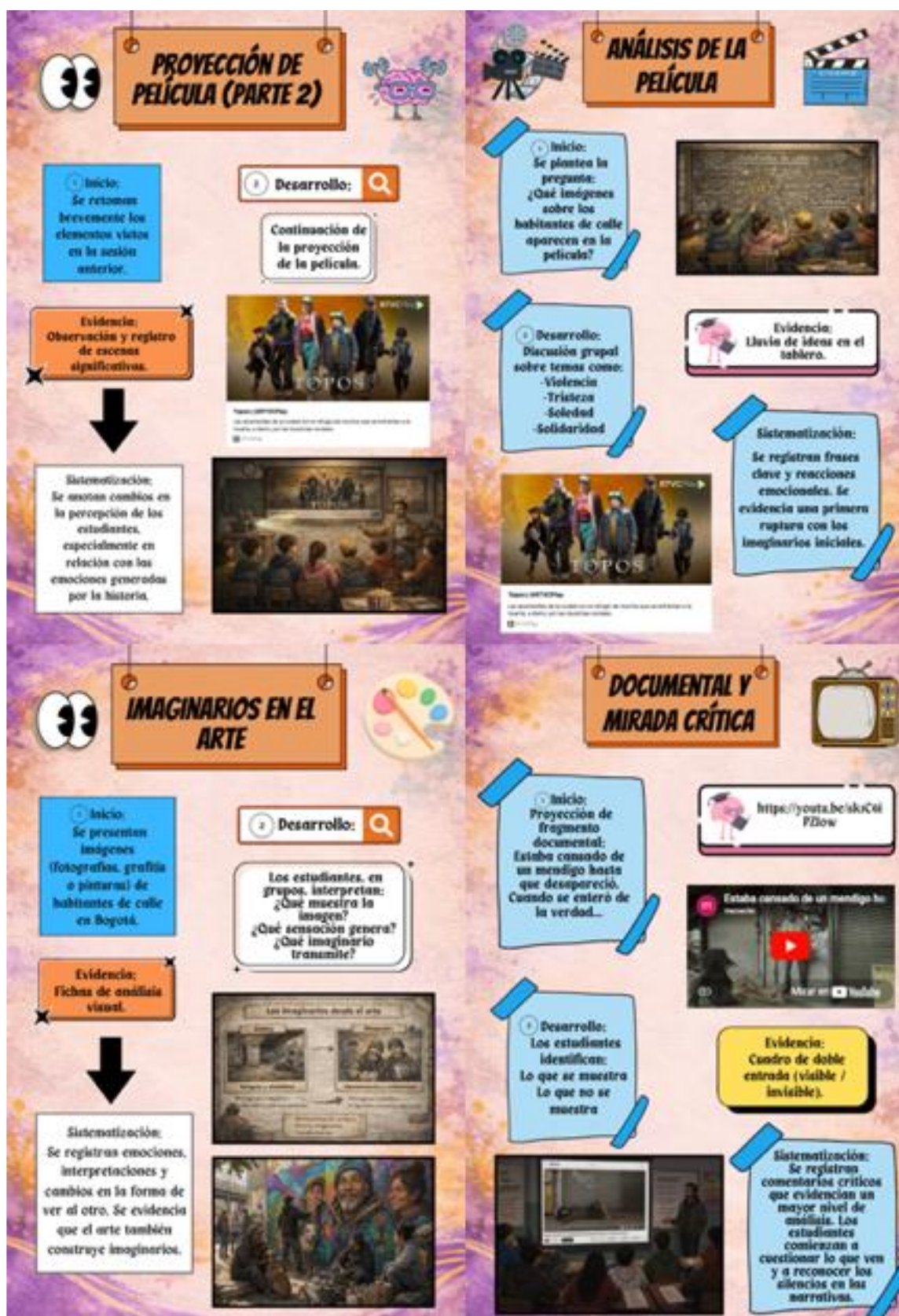
Desarrollo:
Proyección de la primera parte de la película a los estudiantes.

! **Evidencia:**
Observación libre por parte de los estudiantes.



Sistematización:

Se registran primeras impresiones, emociones y actitudes frente a la película. Se observa el nivel de atención y conexión con la narrativa.





CONCLUSIONES

Transformar la mirada: del prejuicio a la comprensión social

El desarrollo de esta propuesta pedagógica permitió evidenciar que los imaginarios sociales sobre los habitantes de calle están profundamente arraigados en discursos sociales, familiares y territoriales. Sin embargo, también se demostró que estos no son estáticos, sino que pueden ser cuestionados y transformados desde el aula.

El uso del cine como herramienta pedagógica facilitó la movilización de emociones, la reflexión crítica y la construcción de nuevas miradas. Los estudiantes pasaron de visiones estigmatizantes a comprensiones más complejas y humanas.

Más que generar respuestas definitivas, esta experiencia abre nuevas preguntas sobre el papel de la educación en la transformación de la realidad social.



REFERENCIAS

- Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad.
- Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido.
- Geertz, C. (1973). La interpretación de las culturas.
- Harvey, D. (2003). Ciudades rebeldes.
- Ministerio de Salud y Protección Social. (2022).
- UNESCO. (2010). Eduentretenimiento.

ANEXOS



UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Esta cartilla pedagógica invita a reflexionar sobre los imaginarios sociales que se construyen en torno a los jóvenes habitantes de calle en Bogotá. A través del cine, el arte y el edu-entretenimiento, se promueve una mirada crítica, empática y transformadora.

Más que un material educativo, esta propuesta busca cuestionar estereotipos y construir nuevas formas de comprender al otro.

Cambiar la mirada es transformar la realidad.



