enunciación

Publicación preprint

Este artículo fue aprobado para publicación en el Vol. 31 N.°2 de 2026 de la revista *Enunciación*, revista editada por la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Para su publicación, fueron tenidos en cuenta los conceptos de los pares evaluadores y los cambios realizados por los autores, para cumplir con la calidad académica establecida en nuestras pautas. Por lo tanto, se publica la versión preliminar del artículo para su consulta y citación. Esta versión puede consultarse, descargarse y citarse según se indica a continuación, pero debe recordarse que el documento final (PDF, HTML y XML) puede ser diferente.

Cómo citar: Bocanegra, J., Mahecha, A., y Montoya, J. (2026). El cine como herramienta didáctica para reflexionar sobre la movilidad social y la agencialidad. *Enunciación,* 31(2), e24239.https://doi.org/10.14483/22486798.24239

In prepress

The following article was approved for publication in Vol. 31 N.°2 (2026) in *Enunciación*, a journal published by Universidad Distrital Francisco José de Caldas. For its publication, it was subjected to an academic peer-review process and the authors incorporated their suggestions to comply with the academic quality established in our guidelines. Therefore, the preliminary version of the article is published for consultation and provisional citation. This version can be consulted, downloaded, and quoted as indicated below, but please consider that the final document (PDF, HTML, and XML) might be different.

Reporte de caso. Medios audiovisuales en los procesos educativos y educación expandida

El cine como herramienta didáctica para reflexionar sobre la movilidad social y la agencia

Cinema as a didactic tool for reflecting on social mobility and agency

O cinema como ferramenta didática para refletir sobre a mobilidade social e a agência

José Joaquín Bocanegra García[1], Andrea Marcela Mahecha Montañez[2] y Juan Manuel Montoya Montoya[3]

VERSIÓN PREPRINT

Highlights

- El cinefórum conecta el lenguaje audiovisual con la lectura crítica de la realidad.
- El cortometraje *Anuja* detona reflexiones sobre educación y movilidad social.
- Un grupo de noventa y siete estudiantes analiza discursos sobre meritocracia, pobreza y futuro.
- El análisis discursivo revela tensiones entre lealtad familiar y progreso.
- Los medios audiovisuales abren un espacio de deliberación ética en el aula.

Resumen

El cine constituye una práctica cultural en la que se combinan dimensiones artísticas, narrativas, estéticas y sociales. En la escuela, el cine tiene una potencia pedagógica y

[1] Doctor en Ingeniería. Docente en Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo: jjbocanegrag@udistrital.edu.co. https://orcid.org/0000-0002-8342-7346
[2] Doctora en Educación. Docente en Universidad Santo Tomás. andreamahecha@usta.edu.co. Correo: https://orcid.org/0000-0002-0223-3284
[3] Licenciado en Español e Inglés. Universidad Antonio Nariño. Correo: jumontoya98@uan.edu.co. https://orcid.org/0009-0007-1490-9695

Cómo citar: Bocanegra, J., Mahecha, A., y Montoya, J. (2026). El cine como herramienta didáctica para reflexionar sobre la movilidad social y la agencialidad. *Enunciación,* 31(2), e24239.https://doi.org/10.14483/22486798.24239

Fecha de postulación: 17 de octubre de 2025; fecha de aceptación: 25 de agosto de 2026.

didáctica que permite a los estudiantes abrirse a nuevas ideas, reflejar sus valores, cuestionar sus creencias, profundizar el análisis de temas complejos y fomentar el desarrollo de habilidades críticas. El artículo busca analizar el potencial del cine como una estrategia didáctica orientada a promover la lectura crítica de los discursos sobre movilidad social y desigualdad, así como examinar las producciones lingüísticas elaboradas por adolescentes entre los 12 y los 15 años, estudiantes del grado noveno de una institución pública distrital de Bogotá, Colombia. La participación contó con el consentimiento informado de los acudientes y con el asentimiento de los estudiantes. Como aproximación metodológica se empleó un abordaje cualitativo basado en la investigación-acción en el que se usó un cinefórum con el cortometraje *Anuja* como referencia y, luego de la proyección, se pidió a los estudiantes responder una encuesta. Los resultados obtenidos evidencian que una proporción significativa de los estudiantes percibe la educación como un medio fundamental para alcanzar la movilidad social. Esta percepción se sustenta en la creencia de que la formación académica no solo proporciona conocimientos técnicos y habilidades específicas, sino que también amplía las oportunidades de acceso a mejores condiciones laborales, económicas y sociales. La experiencia pedagógica en el aula muestra el potencial del cine como una herramienta didáctica y una estrategia metodológica transformadora en el contexto de la educación secundaria.

Palabras clave: cine; educación; movilidad social

Abstract

Cinema constitutes a cultural practice that combines artistic, narrative, aesthetic, and social dimensions. In the school setting, cinema has pedagogical and instructional potential that allows students to open themselves to new ideas, reflect on their values, influence their beliefs, deepen their analysis of complex issues, and foster the development of critical skills. This article aims to analyze the potential of cinema as a didactic strategy aimed at promoting a critical reading of discourses on social mobility and inequality, as well as to examine the linguistic productions developed by adolescents aged 12 to 15 who are ninth-grade students

VERSIÓN PREPRINT

at a public district institution in Bogotá, Colombia. Participation was carried out with the informed consent of the parents and the assent of the students. As a methodological approach, a qualitative action research framework was employed, using a film forum based on the short film *Anuja*. After its screening, students were asked to complete a survey. The results obtained show that a significant proportion of students perceive education as a fundamental means of achieving social mobility. This perception is based on the belief that academic training not only provides technical knowledge and specific skills, but also expands opportunities for access to better employment, economic, and social conditions. The pedagogical experience in the classroom demonstrates the potential of film as a teaching tool and a transformative methodological strategy in the context of secondary education.

Keywords: cinema; education; social mobility

Resumo

O cinema constitui uma prática cultural na qual se combinam dimensões artísticas, narrativas, estéticas e sociais. Na escola, o cinema possui um potencial pedagógico e didático que permite aos estudantes abrir-se para novas ideias, refletir sobre seus valores, influenciar suas crenças, aprofundar a análise de temas complexos e promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento críticas. Este artigo tem como objetivo analisar o potencial do cinema como uma estratégia didática voltada para promover a leitura crítica dos discursos sobre mobilidade social e desigualdade, bem como examinar as produções linguísticas elaboradas por adolescentes entre 12 e 15 anos, estudantes do nono ano de uma instituição pública distrital de Bogotá, Colômbia. A participação foi realizada com o consentimento informado dos pais e o assentimento dos alunos. Como abordagem metodológica, foi utilizado um enfoque qualitativo baseado na pesquisa-ação; se empregou um cinefórum, tomando como referência o curta-metragem *Anuja*. Após a exibição do filme, os estudantes foram solicitados a responder a um questionário. Os resultados obtidos mostram que uma parcela significativa dos estudantes percebe a educação como um meio fundamental para alcançar a mobilidade social. Essa percepção se baseia na crença de que a formação

VERSIÓN PREPRINT

acadêmica não apenas proporciona conhecimento técnico e habilidades específicas, mas também amplia as oportunidades de acesso a melhores condições de emprego, econômicas e sociais. A experiência pedagógica na sala de aula demonstra o potencial do cinema como ferramenta didática e estratégia metodológica transformadora no contexto do ensino médio.

Palavras-chave: cinema; educação; mobilidade social

Introducción

En el ámbito educativo, el cine constituye una herramienta pedagógica y didáctica que permite mediaciones en el aula. En este sentido, el séptimo arte es un escenario de aprendizaje que invita a las y los estudiantes a usar varios de sus sentidos a la vez, a ilustrar temas complejos y a realizar una transposición didáctica de ideas abstractas en contenido atractivo y asequible. Además, las películas promueven la educación interdisciplinaria al integrar múltiples temas en narrativas cohesivas (Kataria, 2025). Según Eddy y Bracken (2008), el análisis de material cinematográfico en clave pedagógica puede fomentar en los estudiantes una actitud reflexiva frente a diversos temas existenciales y, en el caso de la presente experiencia, favorecer que identifiquen cómo las representaciones visuales pueden descomponerse para evidenciar desigualdades.

Llevar al aula narrativas audiovisuales centradas en la representación de situaciones sociales complejas introduce a los estudiantes en nuevos escenarios de análisis y, por momentos, intersecciona barreras culturales y lingüísticas. La justificación para que el cine sea usado en entornos educativos se fundamenta en la premisa de que facilita la creación de espacios académicos propicios para el intercambio colaborativo de experiencias de aprendizaje (Grubba, 2020). El diálogo entre las representaciones cinematográficas y la cotidianidad del estudiante se reconoce, además, como un estímulo para incorporar el lenguaje audiovisual y el análisis discursivo en la enseñanza (Berk y Rocha, 2019). Desde la perspectiva de la pedagogía del lenguaje, el cine opera como un texto tejido con variados códigos, cuyo

VERSIÓN PREPRINT

análisis permite desnaturalizar y problematizar discursos sociales y, de esta forma, desarrollar competencias críticas de lectura e interpretación.

En América Latina, diversos estudios señalan que los procesos de formación en lectura crítica de las narrativas audiovisuales propician la comprensión de contextos socioculturales, el análisis de la desigualdad y, sobre todo, la reflexión sobre el rol que pueden cumplir los sujetos dentro de determinadas estructuras sociales (Garro-Rojas, 2020).

En el contexto educativo colombiano circulan discursos que presentan la educación como un mecanismo de movilidad social; por ello, resulta interesante revisar prácticas de lectura crítica de medios audiovisuales que permitan problematizar estas narrativas hegemónicas y posibiliten a los estudiantes identificar, complejizar y decodificar los discursos sobre movilidad social, desigualdad y apuestas de futuro que circulan en su entorno, fomentando así una postura ética y analítica. Por tanto, reflexionar sobre la movilidad social, y particularmente en Colombia, es relevante dado que en este país persisten importantes desigualdades económicas y educativas que han sido objeto de un amplio debate académico y de políticas públicas (Dávalos y Monroy, 2025; Jaramillo-Echeverri, 2023).

En consecuencia, el objetivo central de este artículo es analizar el cinefórum basado en el cortometraje *Anuja* como estrategia didáctica para fomentar la lectura crítica de discursos sobre movilidad social y desigualdad y, a su vez, compilar y categorizar las producciones lingüísticas de los estudiantes derivadas de la participación en la actividad. Como objetivos específicos, se busca: (i) diseñar e implementar una secuencia didáctica de cinefórum que integre la lectura crítica del lenguaje cinematográfico (narración, personajes, conflicto) y la reflexión sobre los discursos activados por la película; (ii) identificar y categorizar la producción lingüística, las metáforas y las líneas discursivas que emplean los estudiantes en sus respuestas escritas para conceptualizar la movilidad social y argumentar sus posturas; y (iii) caracterizar las percepciones de los estudiantes sobre la educación como herramienta de movilidad social, explorando las tensiones discursivas y prácticas entre el mérito individual y las barreras estructurales.

VERSIÓN PREPRINT

Para alcanzar los objetivos del ejercicio investigativo, documentamos a continuación una experiencia pedagógica, en la que se usó el cine como herramienta de reflexión y como detonador para la lectura crítica y la producción escrita. La muestra del ejercicio está constituida por 97 estudiantes del grado noveno de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, Colombia, con edades que oscilan entre los 12 y los 15 años. Usando el formato de un cinefórum, les proyectamos el cortometraje *Anuja*, que gira en torno a la historia de una niña de 9 años que trabaja en un taller clandestino y que tiene la oportunidad de ir a la escuela, aunque debe tomar una decisión complicada que determinará su futuro y el de su hermana. Luego pedimos a los estudiantes que reflexionaran, por escrito, sobre el papel de la educación como vehículo para la movilidad social. Sus textos se convirtieron en el corpus central para analizar las formas en que el lenguaje media su comprensión del problema.

Fundamentación de la experiencia

Anuja: una historia de resiliencia, hermandad y esperanza

Anuja (Graves, 2024) es una película estadounidense estrenada en 2024 y nominada a los premios Óscar en la categoría de mejor cortometraje. La historia del filme se desarrolla en las calles de Delhi, India. Anuja es una niña de 9 años que trabaja largas jornadas en una fábrica junto a su hermana Palak. A pesar de su talento matemático, la vida de Anuja está marcada por la pobreza y la responsabilidad familiar. Todo cambia cuando una ONG le ofrece la oportunidad de asistir a una escuela de élite, lo que la obliga a enfrentar una decisión compleja: perseguir su educación y el sueño de un futuro prometedor, o permanecer junto a su hermana en un entorno sin alternativas reales de desarrollo. Este dilema se convierte en el eje central del cortometraje.

Se elige *Anuja* como recurso pedagógico para introducir reflexiones sobre la movilidad social por varias razones: primero, porque a través de su historia, personajes y situaciones se ilustran los desafíos, aspiraciones y obstáculos que enfrentan individuos y comunidades ante la

VERSIÓN PREPRINT

posibilidad de transformación socioeconómica. Esto permite a las y los estudiantes observar cómo las oportunidades de movilidad social se manifiestan en contextos reales o simbólicos. Segundo, porque el cine tiene la capacidad de generar empatía y provocar emociones que facilitan la reflexión profunda. Al conectar emocionalmente con los personajes, los estudiantes pueden comprender mejor los dilemas éticos a los que puede enfrentarse una joven de su edad ante las posibilidades de la movilidad social, más allá de los datos estadísticos o conceptos teóricos.

Movilidad social: reflexiones desde la narrativa de *Anuja*

De manera general, la movilidad social suele ser concebida como la posibilidad de que una persona alcance un nivel de ingresos o un grado educativo superior o inferior al de sus progenitores. En el ámbito de la literatura especializada, la movilidad social también se denomina movilidad intergeneracional absoluta, dado que alude a los cambios observables entre generaciones (Jäntti y Jenkins, 2015). Para comprender a profundidad este término, vale la pena descomponerlo en dos dimensiones que, en conjunto, configuran la movilidad absoluta: la movilidad intergeneracional estructural, referida a los cambios en la estructura ocupacional o educativa de la sociedad; y la movilidad intergeneracional posicional, que implica el desplazamiento relativo de los individuos dentro de dicha estructura (Monroy-Gómez-Franco y Grajales, 2025).

La movilidad social también puede dividirse vertical y horizontalmente. La movilidad vertical se refiere al ascenso o descenso dentro de la jerarquía social de una comunidad. La movilidad horizontal está relacionada con los desplazamientos geográficos o territoriales, así como con las transiciones entre ocupaciones que no implican una variación en el estatus social (Espinoza *et al.*, 2009). Bendix y Lipset (1972) conciben la movilidad social como un proceso en el que los individuos pueden trasladarse de un estrato social a otro. Asimismo, la movilidad social se entiende como el estudio de dichos cambios y de los factores que los condicionan (Torche y Wormald, 2004).

VERSIÓN PREPRINT

Varias investigaciones recientes sobre movilidad social recrean el caso colombiano, entre las que se destaca la de Londoño-Ayala *et al.* (2019). El estudio reveló que más del 68 % de los colombianos cuyos padres tenían niveles educativos iguales o inferiores a la educación primaria lograron alcanzar niveles de formación superiores. Al interior de este grupo, un 19 % alcanzó estudios de posgrado, lo que se interpreta como un indicador significativo de movilidad social ascendente. Asimismo, entre los hijos de padres con educación secundaria, el 46.7 % superó el nivel educativo de sus progenitores, lo que confirma la tendencia de ascenso social. Por otra parte y de forma paradójica, se identificó que el 20 % de los hijos de padres con formación universitaria o de posgrado no alcanzaron el mismo nivel de titulación, lo cual constituye un ejemplo de movilidad social descendente, entendida como la situación en la que los individuos no logran igualar el nivel educativo de sus padres. No obstante, este resultado debe interpretarse cuidadosamente, dado que las trayectorias educativas pueden estar basadas tanto en restricciones estructurales asociadas al acceso desigual a oportunidades como en las decisiones personales, los proyectos de vida o las preferencias vocacionales que no necesariamente implican una valoración negativa de dichas trayectorias.

Las cifras expuestas son un punto de partida para abordar la movilidad social en la escuela. Por tanto, resulta importante la comprensión del papel que desempeña la educación pública como oportunidad para superar situaciones adversas no elegidas, como las carencias y las barreras para satisfacer las necesidades básicas. De esta forma, el tratamiento didáctico de esta temática, particularmente en la escuela pública, se hace fundamental para proporcionar a los alumnos provenientes de contextos atravesados por deficiencias socioeconómicas las herramientas analíticas necesarias para tomar conciencia del lugar que ocupan en un juego donde las reglas están prescritas en clave de "igualdad de oportunidades". Sin duda, garantizar una educación que favorezca el desarrollo de pensamiento crítico, independientemente de su origen, contribuye a cerrar las brechas en las condiciones de partida y a consolidar una estructura social más justa y equitativa (Freire, 1970; Nussbaum, 2010).

VERSIÓN PREPRINT

Descripción de la experiencia

La experiencia en el aula se llevó a cabo en la asignatura de ética, con estudiantes de tres cursos, para un total de 97 participantes del grado noveno de educación secundaria de un colegio distrital, ubicado en la localidad de Antonio Nariño, al sur de Bogotá, Colombia. Esta zona se caracteriza por una composición socioeconómica heterogénea, con presencia mayoritaria de estratos 2 y 3, y alberga a familias de diversos orígenes, incluyendo población desplazada y migrantes, con ingresos limitados y condiciones vulnerables. En la zona del colegio se evidencian problemáticas como inseguridad, presencia de pandillas y consumo de sustancias, lo que influye en la dinámica escolar y en la necesidad particular de fortalecer las proyecciones de futuro. El colegio se distingue por un proyecto educativo orientado a la inclusión y la formación ciudadana. Las edades de los participantes oscilan entre los 12 y los 15 años. La selección del curso de ética radicó en que es un espacio pedagógico orientado a la formación integral de los estudiantes, que promueve el desarrollo de una conciencia ética que facilite las actuaciones responsables, respetuosas y justas en su vida personal, escolar y social. Uno de los objetivos del curso es precisamente que los estudiantes aprendan a analizar situaciones desde diferentes perspectivas y que puedan identificar en ellas dilemas éticos y tomar decisiones fundamentadas y alineadas con sus propios propósitos personales y su proyecto de vida.

Los participantes fueron informados del propósito de la experiencia en el aula y se les indicó que los datos recolectados serían usados con fines investigativos. La participación fue totalmente voluntaria y en el análisis de los resultados se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la supresión de cualquier elemento identificatorio. De igual manera, se contó con la autorización de la institución educativa para el desarrollo y la documentación de la experiencia.

Como parte de la metodología implementada, se desarrolló un cinefórum, definido según Bonilla (2018) como:

VERSIÓN PREPRINT

> un recurso técnico creado principalmente para la educación y el análisis cinematográficos, surgido con los primeros Cineclubes de comienzos del siglo XX, en Francia, con la iniciativa de promover el cine como una nueva expresión artística. Su tradición es fuerte en el análisis del contenido temático de las películas del cine no convencional, de autor, crítico e independiente, muchas veces prohibido (cine no comercial), así como de sus componentes estéticos y técnicos: actuaciones, banda sonora, vestuario, maquillaje, planos, fotografía, ritmos, guiones, ambientaciones. (p. 16)

La secuencia didáctica se implementó en tres fases diferenciadas:

Fase 1: Proyección y lectura crítica inicial. Se proyectó el cortometraje *Anuja* en su totalidad. Previamente, se orientó a los estudiantes a observar no solo la trama, sino también elementos del lenguaje cinematográfico como la caracterización de los personajes y la construcción del espacio (la fábrica frente a la escuela).

Fase 2: Producción escrita individual. Después de la proyección, y con el propósito de fomentar el análisis crítico y la conexión entre la narrativa audiovisual y las experiencias personales de los estudiantes, se compartió un instrumento de reflexión escrita compuesto por las siguientes preguntas:

1. Si tú fueras la protagonista, ¿regresarías a trabajar a la fábrica o irías al instituto?
2. ¿Crees que es una decisión fácil o difícil de tomar y por qué?
3. ¿Qué decisión crees que tomó la protagonista?
4. Escribe 3 consecuencias en la vida de Anuja de haber regresado a trabajar en la fábrica.
5. Escribe 3 consecuencias en la vida de Anuja de haber ido al instituto.

Fase 3: Profundización teórica y contextualización. Después del ejercicio de cinefórum, se llevó a cabo una actividad de profundización teórica orientada a la comprensión del concepto de movilidad social y a la distinción entre capacidad (entendida como talento o habilidades) y posibilidades (condiciones estructurales y contextuales). Para ello, se diseñó un segundo instrumento de producción escrita compuesto por las siguientes preguntas de reflexión:

VERSIÓN PREPRINT

1. ¿Define con tus palabras qué es movilidad social?
2. ¿Consideras que en tu caso la educación puede ayudarte a la movilidad social?
3. Analiza tu entorno socioeconómico e indica cuatro barreras que posiblemente tendrías que enfrentar para movilizarte socialmente de forma ascendente.

Las respuestas escritas proporcionadas por los estudiantes en ambos instrumentos fueron transcritas y organizadas en una hoja de cálculo digital. El tratamiento de los datos combinó técnicas de análisis de contenido categorial con una exploración discursiva centrada en los recursos lingüísticos empleados por los estudiantes. Se realizó una codificación inductiva para identificar categorías emergentes en sus argumentaciones, entre las que están "decisión fácil de tomar", "conflicto familiar", "creencia en la educación" y "no creencia en la educación". Paralelamente, se analizaron las metáforas predominantes (por ejemplo, "salir adelante", "tener un futuro", "quedarse estancado") y los marcos discursivos (meritocrático, estructural-crítico, fatalista) que estructuraban sus respuestas.

En el presente artículo se empleó Microsoft Copilot[4] como herramienta de apoyo para el análisis de los datos recolectados. El uso de esta inteligencia artificial (IA) estuvo orientado al apoyo de los investigadores y no al análisis no supervisado. Específicamente, Copilot se utilizó para: (i) proponer una estructura de categorías de análisis a partir de una muestra del corpus, la cual fue revisada y curada por los investigadores; (ii) asistir en la depuración del archivo de Excel; y (iii) generar visualizaciones a partir de los datos ya categorizados por los investigadores. Las decisiones sobre la orientación y las categorías que orientaron este ejercicio investigativo, la codificación, la interpretación de los resultados y el análisis discursivo fueron realizadas de manera rigurosa por los investigadores humanos. El uso de la IA se asumió como un ente secundario para facilitar tareas mecánicas, no como un reemplazo de la exégesis humana.

[4] https://copilot.microsoft.com

VERSIÓN PREPRINT

Sistematización y análisis de la experiencia

En las respuestas a la primera pregunta del instrumento, una mayoría de los estudiantes (80 de las 97 respuestas obtenidas, equivalentes al 82.5 % del grupo) comentaron que, si se encontraran empáticamente en el lugar de la protagonista, decidirían aceptar la oportunidad de la beca para hacer parte del alumnado del instituto; por el contrario, 17 estudiantes, que equivalen al 17.5 % del grupo, expresaron que preferirían optar por regresar a trabajar en la fábrica. Este hallazgo nos muestra que hay una tendencia generalizada a pensar que la educación es la alternativa deseable, aunque no está libre de cuestionamientos y dilemas personales.

La segunda pregunta, sobre si creían que era una decisión fácil o difícil de tomar y por qué, obtuvo respuestas sustentadas desde diferentes perspectivas; por tanto, para el análisis de los resultados se optó por agruparlas en las siguientes categorías:

1. Fácil. Cuando los estudiantes señalaron que la protagonista tenía la capacidad y la inteligencia suficiente para asumir la oportunidad sin mayor dilema.
2. Sí cree en la educación como movilidad social. Cuando las respuestas, aunque reconocen la dificultad, destacan que estudiar puede ofrecer un mejor futuro y cambiar la vida de la protagonista.
3. No cree en la educación como movilidad social. Cuando las respuestas plantean que estudiar no garantiza salir de la pobreza o mejorar las condiciones de vida.
4. Conflicto familiar. Cuando los estudiantes centraron su explicación en la dificultad de elegir entre continuar estudiando o proteger a su hermana y mantener el empleo.

La categoría predominante en las respuestas de los estudiantes corresponde al conflicto familiar, que representa el 68 % del total de participaciones. Esta tendencia evidencia que, para la mayoría de los participantes, la decisión de la protagonista está profundamente influenciada por las implicaciones afectivas y familiares derivadas de su contexto socioeconómico. El análisis lingüístico de estas respuestas revela el uso recurrente de

VERSIÓN PREPRINT

estructuras hipotéticas (“si [Anuja] se va…”, “si escojo la beca…”) que dramatizan el dilema ético, y de metáforas de abandono y desprotección (“dejaría a su hermana”, “quedaría en la calle, sola con hambre”), lo que construye discursivamente una oposición irreconciliable entre el progreso individual y la lealtad familiar. Algunas de las respuestas textuales ilustrativas dentro de esta categoría incluyen la de M.F.Q., quien afirma: “Porque si [Anuja] se va al instituto dejaría de ver por mucho tiempo a su hermana, no tendría su apoyo, viviría sola y perdería el trabajo por su culpa”.

El grupo de estudiantes que manifiesta una creencia en el poder transformador de la educación representa el 22.7 % de las participaciones. Las respuestas en esta categoría reflejan una valoración positiva de la educación como medio para alcanzar un futuro mejor, incluso cuando ello implique sacrificios personales o familiares. Lingüísticamente, se observa el uso de la metáfora de la educación como “inversión” o “puente” (“tendría un futuro más adelante”, “podrá volver por su hermana”), propia de un discurso meritocrático que posterga la recompensa. Por ejemplo, J.P.M. señala: “Ya que tuvo que dejar a su hermana la única familia que tenía por ir al instituto, pero tendría un futuro más adelante y podrá volver por su hermana”. En una línea similar, F.A.H. argumenta: “Porque si no trabajan no comen ni nada, pero si no estudia no puede tener un buen futuro”. Finalmente, J.S.T. plantea el dilema entre el presente y el porvenir al afirmar: “Porque hay que elegir entre ayudar a la familia ahora o arriesgarse por un futuro mejor”.

El porcentaje restante, correspondiente al 9.3 % de las respuestas, se distribuye entre dos categorías: quienes consideran que la decisión es fácil (4.1 %) y quienes no creen en la educación como un mecanismo de movilidad social (5.2 %). En el primer grupo, P.M.Q. sostiene que la decisión es sencilla debido a que “[Anuja] es muy inteligente”; J.D.C. argumenta que “la hermana puede conseguir un trabajo donde pueden pagarle mejor”; mientras que J.I.J. justifica la facilidad de la elección señalando que “en la fábrica se están aprovechando de ella, en el instituto tiene más posibilidades de una mejor vida”. Estas respuestas, aunque minoritarias, activan un discurso de la capacidad individual (“inteligente”) y de la agencia (“puede conseguir”), minimizando las restricciones

VERSIÓN PREPRINT

estructurales. Por otro lado, en el grupo que no atribuye a la educación un papel transformador, se encuentran opiniones como la de A.U.D., quien afirma que "la vida de ella [Anuja] se basa en el trabajo", y la de S.A.R., quien explica: "Porque en lo que ella conoce, la fábrica le da sustentabilidad e irse a un lado nuevo puede ser difícil". Aquí emerge un discurso de resignación o fatalismo, donde el *statu quo* se representa como lo único conocido y seguro, utilizando un lenguaje de inmovilidad ("se basa en el trabajo").

Al consultar a los estudiantes sobre la decisión que creen que tomó la protagonista del cortometraje, la mayoría (56.7 %) manifestó que Anuja optó por regresar a trabajar en la fábrica, mientras que el 41.2 % consideró que decidió asistir al instituto. Un porcentaje marginal (2.1 %) indicó que la protagonista no tomó ninguna de las dos decisiones.

Respecto a las consecuencias de regresar a la fábrica, las respuestas reflejan una percepción negativa en términos de desarrollo personal y educativo. El 37.1 % de los estudiantes mencionó que optar por esta vía implicaría una reducción de oportunidades académicas y, por ende, de futuro. Las palabras utilizadas por los estudiantes para describir estas consecuencias están relacionadas con simbolismos sobre la pérdida ("perder la beca"), estancamiento ("seguir en lo mismo") y cierre de puertas ("nunca más hubiera podido"). Entre las respuestas más representativas se encuentran las siguientes: S.M.G. afirma que "Hubiera perdido la beca y una gran oportunidad de estudiar. Nunca más hubiera podido tener esa oportunidad de tener una beca"; A.U.D. sostiene que "No estudiaría y tampoco desarrollaría totalmente sus habilidades"; y D.S.M. advierte que "Posiblemente sería explotada a su corta edad por su jefe".

Un porcentaje similar de estudiantes (30.9 %) considera que, al regresar a la fábrica, Anuja estaría expuesta a condiciones de explotación laboral. Las respuestas en esta categoría reflejan una percepción crítica sobre las implicaciones económicas y sociales de dicha decisión. J.E.C. señala que "Le pagarían bien pero no tendría el suficiente dinero para casarse", mientras que Z.F.C. afirma que "Seguiría viviendo una vida donde una cantidad de dinero barata es cara para ellas". Estas opiniones evidencian que, aunque el trabajo podría

VERSIÓN PREPRINT

ofrecer una estabilidad económica inmediata, esta sería insuficiente para garantizar una mejora sustancial en su calidad de vida o en sus posibilidades de desarrollo personal.

El 11.3 % de los estudiantes considera que, aunque regresar a la fábrica podría ofrecer una mejora económica mínima, esta decisión proporcionaría una estabilidad inmediata. Las respuestas en esta categoría reflejan una percepción de resignación frente a las limitaciones estructurales del entorno laboral. E.S.S. señala: "No disfrutar de su niñez o no descubrir un mejor futuro si iba al examen", lo que evidencia una tensión entre el sacrificio personal y la oportunidad educativa. Por su parte, M.S.S. afirma que "Le tocaría seguir trabajando, y no se sabe si el nuevo trabajo que le ofreció el señor era bueno o malo", lo que sugiere incertidumbre respecto a las alternativas disponibles fuera del entorno conocido.

Un 11.3 % de los estudiantes considera que, al regresar a la fábrica, Anuja permanecería en condiciones de pobreza. Las respuestas en esta categoría reflejan una percepción de estancamiento social y pérdida de potencial. J.A.A. afirma que "Tendría que seguir trabajando ahí para mantener a su hermana", lo que evidencia una visión de sacrificio familiar sin posibilidad de progreso. Por su parte, L.C.G. señala: "Perder el gran potencial que tenía Anuja para las matemáticas", lo que sugiere una frustración por el desaprovechamiento de sus capacidades intelectuales en un entorno que limita su desarrollo.

El 9.3 % de los estudiantes considera que una de las consecuencias de regresar a la fábrica sería la preservación de la unidad familiar. Esta tendencia muestra que el vínculo afectivo y la solidaridad entre hermanas son un aspecto por considerar en la toma de decisiones. V.J.O. expresa esta idea al afirmar: "Seguir trabajando para ella y su hermana", mientras que K.D.C. sostiene que "Conseguiría un mejor trabajo y su hermana no perdería el suyo". Estas respuestas reflejan una valoración del bienestar colectivo por encima del desarrollo individual, en contextos donde la estabilidad emocional y económica inmediata se percibe como prioritaria.

VERSIÓN PREPRINT

En contraste con las consecuencias de regresar a la fábrica, los estudiantes identifican que aceptar la beca y continuar con los estudios representa, para el 38.1 % de ellos, la posibilidad de acceder a un futuro más prometedor, lo cual se asocia directamente con la movilidad social a través de la educación. No obstante, el 26.8 % de los encuestados advierte que esta decisión implicaría la pérdida del empleo de la hermana, lo que conllevaría una afectación económica significativa para el núcleo familiar. Asimismo, el 23.7 % manifiesta preocupación por la separación familiar que podría derivarse de esta elección, lo que evidencia el peso de los vínculos afectivos en la toma de decisiones. Finalmente, un 11.3 % considera que la decisión de estudiar es incierta, dado el riesgo de que Anuja no logre un desempeño académico satisfactorio, lo que podría frustrar sus expectativas de superación.

El segundo momento de reflexión fue concebido con el propósito de contextualizar y profundizar las respuestas iniciales formuladas en torno al caso de Anuja. Si bien el cortometraje permite generar empatía frente a realidades ajenas y plantea dilemas trascendentales relacionados con el futuro y la posibilidad de superar la pobreza, no deja de ser una representación cinematográfica ficcional. Por ello, se diseñó esta actividad complementaria, orientada a situar la reflexión en la experiencia de vida de los propios estudiantes, sin perder el vínculo con los contenidos abordados en la película.

En este sentido, las y los estudiantes construyeron sus propias definiciones sobre el concepto de movilidad social, empleando términos recurrentes como “posibilidad de progreso”, “mejora social”, “vivir en mejores condiciones” y “crecimiento económico”. Estas expresiones reflejan una comprensión intuitiva del fenómeno, asociada principalmente a la superación de condiciones de vulnerabilidad y al acceso a oportunidades que permitan mejorar la calidad de vida.

Respecto a la percepción sobre la incidencia de la educación en la posibilidad de ascenso dentro de la escala social, los resultados muestran que el 98% de los participantes considera que sí existe una relación directa entre el acceso educativo y la movilidad social ascendente. En contraste, únicamente el 2% manifestó no compartir esta visión. Estos datos reflejan una

VERSIÓN PREPRINT

valoración ampliamente positiva de la educación como herramienta de transformación social entre los estudiantes.

No obstante, esta confianza en la educación como mecanismo de movilidad social no elimina la conciencia que poseen los estudiantes sobre las barreras económicas, sociales, culturales y psicosociales que pueden limitar sus posibilidades reales de ascenso, tensión que se profundiza en las respuestas analizadas a continuación.

En relación con la tercera pregunta del instrumento, se evidenció que para las y los estudiantes no resultaba sencillo identificar las barreras que limitan el acceso a la educación, debido a que no las comprendían necesariamente como obstáculos estructurales. Ante esta dificultad, se optó por facilitar una lista de posibles barreras que enfrentan adolescentes en Colombia y América Latina en general, con el fin de que los estudiantes pudieran reconocerse en aquellas que consideraran pertinentes a su propia experiencia. Esta estrategia buscó enriquecer el proceso reflexivo, promoviendo una comprensión más situada y crítica de las condiciones que inciden en la movilidad social. Para elaborar esta lista se tomaron como referencia los trabajos de Florez-Vaquiro e Hincapié-Aldana (2025), Valdivieso *et al.* (2022), Marcus *et al.* (2023) y Vásquez *et al.* (2015).

Como resultado del ejercicio reflexivo, las barreras más mencionadas por los estudiantes se agruparon en tres categorías principales: (i) económicas y estructurales, (ii) sociales y culturales, y (iii) psicosociales y relacionadas con el entorno familiar.

En la primera categoría, se destacó la limitada capacidad de las familias para invertir en educación, salud y desarrollo integral de sus hijos, así como las dificultades para financiar estudios de educación superior. En este contexto, M.S. menciona: “Yo diría que el dinero […] ya que necesito dinero para lo que quiero estudiar y no estamos bien económicamente”.

En la segunda categoría, correspondiente a las barreras sociales y culturales, los estudiantes identificaron el capital social restringido y la ausencia de redes de contacto influyentes —

VERSIÓN PREPRINT

comúnmente denominadas “palancas”— que faciliten el acceso a oportunidades. También se mencionó la discriminación estructural, tanto por motivos de etnia, género y lugar de residencia como por características específicas como ser indígena, afrodescendiente, mujer o vivir en zonas rurales o marginales. Por ejemplo, C.C. expresa: “no tener contactos, ya que de esta forma no sería tan fácil aumentar mi status con rapidez”. A.R. indica que “Siento que soy muy distraída y desordenada entonces eso me juega muy en contra, y más que no sé inglés y soy mujer”. Por su parte, D.A. afirma que su principal barrera es “mi origen, al ser una persona extranjera, normalmente suelen rechazarnos por estereotipos equivocados sobre nosotros. [También] mi ubicación actual, actualmente estoy en Bogotá en el sur, por lo que muchas oportunidades no hay para mí”. Estas respuestas muestran una conciencia aguda de cómo marcadores de identidad (género, origen) y ubicación geográfica se convierten en significantes discursivos de exclusión.

En la tercera categoría, se resaltaron fenómenos psicosociales como los problemas de salud mental no atendidos, en particular la depresión, la ansiedad y el estrés, agravados por la falta de acceso a servicios especializados. Asimismo, se señaló la carencia de modelos a seguir dentro de las comunidades, es decir, la escasez de referentes positivos que demuestren que la movilidad social es alcanzable a través de vías legítimas. Esta ausencia limita la construcción de aspiraciones educativas y profesionales entre los adolescentes. De las respuestas textuales podemos destacar la de J.P.M., quien menciona como barreras “Mi falta de atención, falta de confianza en mis capacidades, adicción al celular y no sé mucho de inglés”. Aquí, el lenguaje utilizado por los estudiantes internaliza las barreras, describiéndolas como fallas o carencias personales (“mi falta de…”), lo que revela la intersección entre lo estructural y lo subjetivo en la construcción de las trayectorias de vida.

VERSIÓN PREPRINT

Conclusiones

La intervención pedagógica desarrollada a partir de la película *Anuja* demostró, una vez más, el potencial del cine como posibilidad pedagógica y didáctica en la educación secundaria. De igual manera, permitió reafirmar la vigencia del cinefórum como mediación escolar, ya que

los estudiantes pudieron empatizar con una problemática social compleja como la movilidad social, generar reflexiones críticas en torno a ella, ponerla a dialogar con sus realidades y ficcionar diferentes escenarios de decisión.

Las imágenes, los recursos narrativos, las representaciones de situaciones vitales y un visionado grupal crean, por tanto, una serie de condiciones favorables para el desarrollo de procesos de deliberación al interior del aula. De este modo, la reflexión esperada sobre la movilidad social no emerge solo de lo que se proyectó en la película, sino también de las interpretaciones, acuerdos y desacuerdos que se producen posteriormente en una discusión colectiva.

El análisis de las respuestas de los estudiantes que participaron en la investigación reveló que, contrariamente a lo que se piensa sobre los adolescentes y su infravaloración de la educación, estos siguen considerándola un motor de movilidad y una forma de superar barreras sociales como la pobreza y la precariedad en general. Sin embargo, en sus respuestas también se mostraron algunos cuestionamientos personales, especialmente relacionados con dilemas éticos al tener que tomar decisiones que impliquen la ruptura del vínculo familiar. Esta es una arista interesante que se suma al análisis, pues cuestiona una lógica meritocrática e individualista. Este ejercicio de aula nos permite reforzar el presupuesto sobre la importancia del uso de los medios audiovisuales en educación, ya que nos permiten generar empatía, sensibilidad social e incluso proyectar una serie de posibles decisiones en escenarios ficticios cargados de apuestas éticas.

En el caso colombiano, donde persisten importantes desafíos relacionados con la ampliación de oportunidades educativas y sociales, resulta relevante promover espacios de formación que permitan discutir críticamente la relación entre la agencia individual y los condicionamientos estructurales. Desde la perspectiva teórica, los resultados sugieren que el cine puede funcionar como una mediación pedagógica capaz de conectar experiencias personales con problemas públicos más amplios, favoreciendo procesos de reflexión que contribuyen a una comprensión más compleja de la movilidad social. Por tanto, la experiencia

VERSIÓN PREPRINT

documentada ofrece evidencias sobre el potencial de las narrativas audiovisuales para enriquecer la formación ciudadana y el análisis crítico de fenómenos sociales relevantes en Colombia.

La relevancia de estos resultados también puede situarse en el contexto latinoamericano, una región en la que los debates sobre desigualdad, exclusión social y oportunidades educativas son centrales. Dado que estos fenómenos varían entre países, la tensión que opera entre las aspiraciones de movilidad social y las restricciones impuestas por las condiciones estructurales de la sociedad constituye una preocupación compartida. De esta manera, la experiencia en el aula documentada en este artículo puede aportar evidencia sobre el potencial de las estrategias basadas en el cine para favorecer procesos de reflexión crítica que resultan pertinentes en diversos contextos educativos de la región.

Limitaciones y trabajos futuros

Entre las limitaciones del estudio se reconocen el carácter contextual de la experiencia y la carencia de un seguimiento longitudinal, aspectos que restringen el alcance de los resultados. Igualmente, al centrar el estudio en las percepciones de los estudiantes, se deja de lado el establecimiento de relaciones causales. Como trabajo futuro, se busca ampliar la muestra de participantes, incorporar diseños comparativos y realizar un análisis evolutivo en varios contextos educativos.

Aunque los resultados obtenidos muestran que los estudiantes desarrollaron reflexiones sobre la movilidad, tal como está diseñado el estudio, no es posible determinar de qué modo y en qué medida esas interpretaciones fueron producto de transformaciones generadas por la obra audiovisual o si, por el contrario, reflejaron disposiciones, experiencias y opiniones previamente presentes entre los participantes.

Asimismo, el uso de encuestas como fuente principal de información permitió identificar de forma individual las interpretaciones de los estudiantes; no obstante, esto presenta

VERSIÓN PREPRINT

limitaciones para analizar las dinámicas colectivas que surgen luego de la proyección del filme y de la posterior discusión. En este aspecto, el trabajo futuro puede complementarse con grupos focales y observaciones de aula.

Reconocimientos

Esta investigación fue financiada por la Universidad Santo Tomás, a través del proyecto de investigación titulado "Adolescentes y movilidad social", el cual se enmarca en las líneas prioritarias de estudio sobre juventud, educación y transformación social. Asimismo, se contó con el respaldo institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que contribuyó con recursos logísticos y académicos para el desarrollo de las distintas fases del estudio. El apoyo de ambas instituciones fue fundamental para garantizar la rigurosidad metodológica y la calidad de los procesos de recolección y análisis de datos.

Referencias

Bendix, R. y Lipset, S. M. (1972). *Clase, estatus y poder* (Vol. 3). Cáritas Española.

Berk, A. y Rocha, M. (2019). The use of audiovisual resources in science teaching: An analysis in area journals. *Revista Contexto & Educação*, *34*(107), 72-87. https://doi.org/10.21527/2179-1309.2019.107.72-87

Bonilla, C. (2018). El cine foro como técnica de investigación cualitativa. *Revista Estudios Psicosociales Latinoamericanos*, *1*, 16-22. https://doi.org/10.25054/26196077.1615

Dávalos, M. E. y Monroy, J. M. (2025). *Where you are born matters*. World Bank.

Eddy, P. y Bracken, D. (2008). Lights, camera, action! The role of movies and video in classroom learning. *The Journal of Faculty Development*, *22*(2), 125-134.

Espinoza, O., González, L. E. y Uribe, D. (2009). Movilidad social en Chile: el caso del gran Santiago urbano. *Revista de Ciencias Sociales*, *15*(4), 586-606. https://doi.org/10.31876/rcs.v15i4.25468

VERSIÓN PREPRINT

Florez-Vaquiro, N. e Hincapié-Aldana, L. A. (2025). Precariedad laboral y juventudes: los mercados de trabajo en Argentina, Brasil, Colombia y México. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, (81), 13-32. https://doi.org/10.17141/iconos.81.2025.6233

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

Garro-Rojas, L. (2020). Alfabetización mediática en América Latina. Revisión de literatura: temas y experiencias. *Revista Educación*, *44*(1), 1-22. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35032

Graves, A. (director). (2024). *Anuja* [Película]. Shine Global.

Grubba, L. S. (2020). Cinema, human rights and development: The cinema as a pedagogical practice. *CINEJ Cinema Journal*, *8*(1). https://doi.org/10.5195/cinej.2020.238

Jäntti, M. y Jenkins, S. P. (2015). Income mobility. En A. B. Atkinson y F. Bourguignon (Eds.), *Handbook of income distribution* (Vol. 2, pp. 807-935). Elsevier.

Jaramillo-Echeverri, J. (2023). Movilidad social en la educación: el caso de la Universidad de los Andes en Colombia entre 1949 y 2018. *Análisis Político*, *36*(107), 7-34. https://doi.org/10.15446/anpol.v36n107.112539

Kataria, K. (2025). Management on the silver screen: Transforming learning through cinema. *Indian Journal of Educational Technology*, *7*(1), 367-375. https://journals.ncert.gov.in/IJET/article/view/842

Londoño-Ayala, Y. E., Martínez-Montoya, D. F. y Ospina-Espinoza, O. A. (2019). Movilidad social y educación en Colombia. *Revista Espacios*, *40*(21), 30. https://www.revistaespacios.com/a19v40n21/19402130.html

Marcus, R., Leon-Himmelstine, C., de Carvalho, T., Jiménez, D. y Rodríguez, T. (2023). *Niñez en movimiento en América Latina y el Caribe: Revisión de la evidencia*. UNICEF LACRO.

Monroy-Gómez-Franco, L. Á. y Grajales, R. V. (2025). *Informe de movilidad social en México 2025: La persistencia de la desigualdad de oportunidades*. Centro de Estudios Espinosa Yglesias.

Nussbaum, M. (2010). *Not for profit*. Princeton University Press.

VERSIÓN PREPRINT

Torche, F. y Wormald, G. (2004). *Estratificación y movilidad social en Chile: Entre la adscripción y el logro* (Serie Políticas Sociales N.º 98, LC/L.2209-P). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Valdivieso, K. D., Paspuel, D. A. V., Berrú, C. B. C. y Masa, B. D. C. R. (2022). Educación inclusiva en América Latina: trayectorias de una educación segmentada. *Revista de Ciencias Sociales*, *28*(5), 18-35. https://doi.org/10.31876/rcs.v28i.38142

Vásquez, F. A. S., Rodríguez, P. C. y Contreras, J. L. L. (2015). La educación como agente de movilidad social. *Convergencia Educativa*, (6), 95-106. https://revistace.ucm.cl/article/download/299/281/

VERSIÓN PREPRINT