

Artículo / Article

Entre la ficción y la realidad: Interpretaciones de jóvenes sobre el cine distópico.

Between fiction and reality: Young people's interpretations of dystopian cinema.

Yuri Tatiana Campo Cerquera

Universidad Tecnológica de Pereira
yuritatiana.campo@utp.edu.co

Antoni Santisteban Fernández

Universidad Autónoma de Barcelona
antoni.santisteban@uab.cat

Recibido: 24/07/2025 / Aceptado: 01/09/2025



Resumen

La juventud tiene a su alcance producciones cinematográficas de ficción en las que se muestran sociedades no democráticas, decadentes o no deseables. Estos relatos audiovisuales distópicos presentan problemáticas que se asemejan a algunos problemas sociales actuales.

Para este estudio de caso usamos la película *Rompenieves* (Bong, 2013) y contamos con la participación de 24 estudiantes del grado noveno de un colegio rural del municipio de Paicol en el departamento del Huila, en Colombia.

Desde una perspectiva interpretativa, a través de cuestionarios y grupos focales, analizamos las capacidades del alumnado de secundaria para comprender la intencionalidad de los relatos audiovisuales distópicos y para encontrar relaciones entre estos y su propia realidad. También estudiamos su capacidad para diferenciar la verdad de la mentira, de acuerdo con la realidad ficcional.

Encontramos diversidad de percepciones, de espectadores y de formas de relacionarse con el relato audiovisual. Consideramos que es necesario promover una lectura crítica tanto del relato audiovisual distópico como del mundo, que permita ver más allá de lo evidente y establecer relaciones que conlleven al análisis de la realidad.

Palabras clave

Pensamiento crítico, Literacidad crítica mediática, Cine distópico, Juventud, *Rompenieves*.

Abstract

Young people have access to fictional film productions that portray undemocratic, decadent, or undesirable societies. These dystopian audiovisual narratives present issues that resemble some current social problems.

For this case study, we used the film *Snowpiercer* (Bong, 2013) and worked with 24 ninth-grade students from a rural school in the municipality of Paicol, in the department of Huila, Colombia.

From an interpretative perspective, through questionnaires and focus groups, we analyzed the abilities of secondary school students to understand the intentionality of dystopian audiovisual narratives and to find connections between these narratives and their own reality. We also examined their ability to distinguish truth from falsehood, according to fictional reality.

Keywords

Critical thinking, Critical media literacy, Dystopian cinema, Youth, *Snowpiercer*.

Sugerencia de cita / Suggested citation: Campo Cerquera, Yuri Tatiana y Santisteban Fernández, Antoni (2025). Entre la ficción y la realidad: Interpretaciones de jóvenes sobre el cine distópico. *Distopía y Sociedad: Revista de Estudios Culturales*, 5, 1-17

1. INTRODUCCIÓN

1.1. El cine distópico como recurso para imaginar el futuro (que no deseamos)

El estudio de la distopía se ha consolidado como un campo interdisciplinar que abarca la literatura, el cine, la filosofía, los estudios culturales y la educación mediática. La creciente presencia de producciones cinematográficas de este género, especialmente las dirigidas a un público juvenil, ha despertado interés por comprender qué mecanismos narrativos utilizan estas obras para representar sociedades marcadas por el autoritarismo, la desigualdad y la violencia estructural. Estas narrativas cuestionan las estructuras sociales y las consecuencias de determinadas acciones. Por esta razón, se han convertido en un recurso importante para analizar cómo la juventud interpreta los problemas sociales de la ficción y de su propia realidad.

El cine es la unidad dialéctica de lo real y de lo irreal, está relacionado con las fuerzas culturales predominantes y puede consolidar o cuestionar las estructuras de poder (Morin, 1956/1972).

El objetivo del cine es plural: «narra, representa, influye, comunica, informa, enseña, crea y recrea modelos de comportamiento, o transmite, a partir de las ideas del que ejerce la dirección fílmica, los problemas, angustias, sueños o necesidades de un grupo determinado de la sociedad» (Radetich, 2011, p. 78). Las distopías, elemento central en esta investigación, cumplen estas funciones, además de plantear advertencias sobre los peligros de algunas tendencias sociales (Erreguerena, 2008).

Según González Mercader (2020), las distopías son ficciones con fuerte carga ideológica y política. Para el autor, los aspectos comunes en la mayoría de las distopías son el conflicto y la acción desde un posicionamiento crítico frente a una sociedad negativa y hostil, la dicotomía entre felicidad y libertad en sistemas controladores, un tiempo futuro en el que hay preocupación por las consecuencias de las acciones humanas, las disidencias que enfrentan el orden hegemónico, y un orden social establecido a través del miedo o del entretenimiento.

La distopía plantea, en esencia, una reflexión sobre la forma como está organizada la sociedad y las decisiones que ha tomado. En palabras de Özdemir & Seyidoğlu (2022), la distopía es una visión imaginaria, deshumanizante y aterradora de la sociedad, que describe los efectos peligrosos de las estructuras políticas y sociales en el futuro de la humanidad.

Sin embargo, como plantea Urraco (2016), las distopías ofrecen una falsa ilusión de rebeldía y la violencia es justificada por el deseo de libertad. Las distopías se presentan en un contexto de darwinismo social donde la incertidumbre es la única forma de vida. En estos relatos los personajes no desean rebelarse, pero se ven obligados a hacerlo, pues de eso depende su vida.

Estos aportes muestran que las distopías representan la jerarquización extrema de la sociedad, en la que predomina una dinámica de supervivencia regida por la competencia, el individualismo y la deshumanización. En estos escenarios se resta importancia a valores como la equidad, la cooperación y la empatía, lo cual convierte a los relatos audiovisuales distópicos en recursos aptos para poner en evidencia las injusticias y las desigualdades sociales.

1.2. Algunos relatos audiovisuales distópicos de referencia

La trayectoria histórica del cine de ciencia ficción distópico muestra cómo este género ha evolucionado desde propuestas de tipo fantástico hasta convertirse en un espacio para explorar críticamente las tensiones políticas, sociales y tecnológicas de la actualidad. La consolidación de las distopías en el lenguaje audiovisual se produjo a comienzos del siglo XX, a partir de innovaciones técnicas y narrativas que permitieron representar mundos alternativos y futuros posibles.

Uno de los hitos fundacionales del género es el cortometraje *Le Voyage dans la Lune* (1902) del francés Georges Méliès, una historia de aventura en la que un grupo de científicos viaja a la luna. Aunque su enfoque era aventuresco, abrió la puerta a que la ciencia ficción explorara interrogantes relacionados con el progreso y el lugar de la humanidad en el universo. Dos décadas después, el cine soviético retoma y expande estas inquietudes con *Aelita: Queen of Mars* (1924), de Yakov Protazanov, que, aunque mantiene la línea narrativa de explorar el universo con naves espaciales, presenta un discurso político en el que se reflexiona sobre el poder y la revolución. Esta transición marca un punto clave porque la ciencia ficción empieza a funcionar no solo como entretenimiento, sino también como espacio de reflexión sociopolítico al abordar temas relevantes en la sociedad, como el abuso de poder y la división de clases.

Con *Metrópolis* (1927), considerada la primera película distópica, el director alemán Fritz Lang abre las puertas a imaginar futuros desastrosos para la humanidad en el séptimo arte. Situada en una ciudad futurista estratificada, la película muestra el autoritarismo, la deshumanización y la brecha entre las élites y la clase obrera.

A mediados del siglo XX, las adaptaciones literarias fortalecieron el género del cine distópico. *Fahrenheit 451* (Truffaut, 1966), basada en la novela de Ray Bradbury (1953), presenta una sociedad violenta en la que se coarta la libertad de pensamiento. Una de las acciones para garantizar la manipulación es la prohibición de los libros y el uso excesivo de tecnologías que nublan la capacidad de la ciudadanía para pensar sobre su vida y sobre los problemas sociales. De manera similar, la adaptación de 1984 (Radford, 1984), inspirada en la obra de George Orwell (1949), presenta un régimen totalitario en el que se evidencia la vulneración de los derechos humanos. La ciudadanía vive en permanente vigilancia y es manipulada con información falsa y conveniente que los organismos del gobierno muestran a través de las pantallas. Para mantener a la ciudadanía dominada, estos organismos incluso borran hechos del pasado y reescriben la historia. Estas obras son referentes para comprender cómo la distopía representa diferentes problemas sociales relevantes.

En el siglo XXI, la distopía ha experimentado un resurgimiento notable, especialmente en formatos dirigidos al público juvenil. Este fenómeno ha sido estudiado por autores como Hintz y Ostry (2003), quienes consideran que la distopía juvenil permite que las nuevas generaciones exploren conflictos sobre identidad, resistencia, desigualdad y poder. Obras literarias como *El juego de Ender* de Orson Scott Card (1985), *El señor de las moscas* de William Golding (1954), *Los juegos del hambre* de Suzanne Collins (2008), *El corredor del laberinto* de James Dashner (2009) y *Divergente* de Verónica Roth (2011) han sido adaptadas al cine, lo cual ha ampliado su impacto cultural y las ha convertido en referentes clave de los relatos audiovisuales distópicos.

Para esta investigación, seleccionamos la película *Rompenieves* (Bong, 2013), dirigida por el surcoreano Bong Joon-ho. Esta narrativa se desarrolla en un mundo postapocalíptico, en el que la tierra se ha congelado y la única forma de sobrevivir es dentro de un tren que viaja todo el tiempo alrededor del mundo. El tren se divide en secciones que representan las clases sociales, desde los más ricos en los

vagones delanteros hasta los más pobres en los vagones traseros. En la película, un grupo de «rebeldes» intenta llegar hasta la parte delantera para exigir mejores condiciones de vida. Esta elección responde a que este relato audiovisual presenta de manera explícita problemas sociales relevantes como la violencia, la desigualdad social y la manipulación mediática.

1.3. La formación del pensamiento crítico a través del cine distópico

Teniendo en cuenta que lo audiovisual configura gran parte de la experiencia cotidiana, la escuela enfrenta el desafío de formar espectadores capaces de leer críticamente las imágenes que consumen. Las narrativas cinematográficas, especialmente las distópicas, median la forma en que la juventud comprende la sociedad, la tecnología, el futuro y sus posibilidades de acción. Por ello, aprender a ser espectadores críticos implica reconocer que ver cine no es una actividad pasiva, sino una práctica cultural que requiere alfabetización, interpretación, distancia crítica y reflexión ética sobre las representaciones.

Para Eco (1964/1984), estar frente a una pantalla no llega a ser una experiencia cultural, pues esta exige que el espectador asuma una postura crítica y sea consciente de la relación en la que está inmerso. Contrario a esto, en el acto de ver cine o televisión, sucede una especie de autohipnosis en la que se asume un estado de ánimo pasivo y de relajación, y se atribuyen mensajes de manera inconsciente. Aclaramos que cuando Eco afirmó lo anterior, el cine y la televisión eran fenómenos aún incipientes que no tenían las facilidades de acceso ni representaban el nivel de masificación que tienen actualmente. Y desde entonces, Eco planteaba la necesidad de orientar los medios de masas hacia buen fin desde la cultura y la moral, y para ello propuso usar transmisiones didácticas con el fin de enseñar a ver la televisión de manera activa y consciente.

El pensamiento crítico es una de las razones que expone Hicks (2003) para abordar la educación para el futuro, pues al considerar las tendencias e imaginar alternativas, los alumnos se darán cuenta de las contradicciones entre el mundo actual y el que les gustaría que fuera. Así mismo, considera que ser consciente de las posibles consecuencias de las acciones lleva a la toma de decisiones más reflexiva, y ejercitar el pensamiento prospectivo les permite visualizar futuros más justos y sostenibles, lo que finalmente redundará en la participación crítica de una ciudadanía más activa y responsable.

En esta investigación nos centramos en los relatos audiovisuales distópicos, ya que, como lo mencionan Santisteban y Anguera (2013), algunas producciones cinematográficas sobre realidades ficticias o sobre el futuro tratan de la posible evolución de problemas sociales actuales y sirven para reflexionar de manera crítica sobre nuestra organización social. Es decir, analizar distopías no solo nos permite imaginar futuros posibles, sino también observar y reflexionar sobre nuestro presente, «nos permite dilucidar qué nos gustaría continuar y qué cambiar de la sociedad en la cual vivimos» (Erreguerena, 2008, p. 558).

Para evitar la manipulación a través de los medios de comunicación, no basta con diferenciar la verdad de la mentira, también es necesario llevar a cabo otro de los postulados de la literacidad crítica mediática, que es analizar el texto —en este caso, el relato audiovisual— en relación con el contexto (Giroux, 2013; Tosar, 2021). Es importante someter la información recibida a una lectura crítica en la que se identifique quién construyó esa información, quién la presenta y con qué propósito lo hace. Promover esta actitud frente a un relato de ficción puede motivar a la juventud a realizar un proceso de discernimiento al recibir información por parte de los medios de comunicación y de otras instituciones de poder.

De acuerdo con Castellví (2020), la actitud de alerta es la primera dimensión del pensamiento crítico y se refiere al estado de duda y de reflexión ante cualquier tipo de información y ante los problemas sociales. Consideramos que el alumnado aplica esta dimensión en el análisis de los relatos audiovisuales distópicos cuando 1) identifica la intencionalidad del relato audiovisual, 2) encuentra relaciones entre el relato y la realidad y 3) reconoce la veracidad de la información que se difunde en el relato (de acuerdo con la realidad ficcional).

2. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN

En las distopías se evidencia la jerarquización extrema de la sociedad y una dinámica de supervivencia. Los personajes se enfrentan a sistemas opresores y manipuladores que promueven el progreso deshumanizado, la competencia y la individualidad, restando importancia a valores como la equidad, la cooperación y la empatía. Por ello, los relatos distópicos se entienden como críticas a las injusticias y a las desigualdades sociales.

El objetivo que nos planteamos en esta investigación fue identificar las capacidades del alumnado de secundaria para comprender la intencionalidad de los relatos audiovisuales distópicos y para encontrar relaciones entre la distopía y su propia realidad. También nos propusimos estudiar su capacidad para diferenciar la verdad de la mentira, de acuerdo con la realidad ficcional.

2. METODOLOGÍA

Para desarrollar esta investigación, escogimos el enfoque de estudio de caso basado en el análisis y la interpretación de cómo piensan, sienten y actúan las personas (Simons, 2011). Esto nos permitió explorar un sistema definido, a través de una recopilación de datos detallada y profunda que involucró diversas fuentes de información (Creswell, 2007). Realizamos un estudio de caso único (Neiman y Quaranta, 2007) e instrumental (Stake, 2013) en el que no buscamos la generalización de los resultados, sino el conocimiento del caso y sus particularidades con el fin de brindar mayor comprensión de una cuestión.

Para los fines de esta investigación seleccionamos tres fragmentos de la película *Rompenieves* (Bong, 2013) que representan situaciones de violencia, desigualdad social y manipulación mediática. A partir de ellos, orientamos tres sesiones en el aula de clase. Desde una perspectiva interpretativa, a través de cuestionarios (CU) y grupos focales (GF), analizamos cómo interpretan los relatos audiovisuales distópicos 24 alumnos (A), con edades entre 13 y 16 años, de un colegio rural del municipio de Paicol en el departamento del Huila, en Colombia.

Para comprender y analizar la variedad de datos e identificar patrones, aplicamos el análisis cualitativo del contenido, que permite analizar y reducir diferentes tipos de datos (Flick, 1995/2012). Aunque es una investigación cualitativa, usamos números para buscar patrones de la actividad humana (Coffey y Atkinson, 1996/2003), por ello incluimos datos porcentuales.

4. RESULTADOS

4.1. Intencionalidad de los relatos audiovisuales distópicos

El cine de ficción es un recurso influyente para la comunicación de masas, sus transformaciones y potencialidades han propiciado que sus propósitos se transformen y diversifiquen a lo largo del tiempo. En muchos casos, el cine nos invita a educarnos de forma intencional y consciente, como es el caso de los documentales o de las películas históricas, pero en las películas o series de ficción el propósito principal está relacionado con el entretenimiento. Sin embargo, debido al carácter social del cine distópico, a la presencia de pantallas en todos los hogares y al acceso cada vez más asequible a través de plataformas de *streaming*, es importante promover un consumo activo y crítico de este tipo de relatos. Para ello, inicialmente es necesario conocer de qué manera se relacionan los espectadores jóvenes con la distopía hecha audiovisual.

Sobre el propósito del alumnado para ver relatos audiovisuales distópicos, la mayoría manifestó que lo hace por entretenimiento (54%), otros expresaron que les llama la atención la crítica social (30%) o que les gusta ver escenas violentas (8%). También algunos estudiantes respondieron que no las ven porque no les gusta ver violencia (8%).

Inicialmente, presentamos un fragmento de la película donde se observa una sociedad autoritaria, limitada en el espacio según la clase social y con notables desigualdades e injusticias. Las fuerzas militares, por orden de quienes tienen el control del tren, se llevan a las niñas y a los niños del último vagón sin el consentimiento de sus padres. Uno de los padres intenta evitar que se lleven a su hijo, pero le congelan y le cortan el brazo como castigo por su actuación. En esta sesión, a través del cuestionario, le preguntamos al alumnado qué intención tiene quien realizó el relato audiovisual.

A continuación, presentamos lo hallado en sus respuestas.

4.1.1. Intencionalidad de entretenimiento (54%)

La mayoría del alumnado concibe el cine distópico como un espacio de evasión, asociado al ocio y al disfrute. Con sus efectos especiales, sus historias de intriga, los mundos ficticios y sus escenas de acción, los relatos audiovisuales distópicos ofrecen un escapismo de la realidad, una manera eficaz de entretenimiento para ocupar el tiempo libre.

La intención más evidente para el alumnado fue la de entretener (54%), pues el cine de ficción es un medio visual y sonoro que hace parte de la cultura popular, y genera atracción debido a la presentación de lugares, historias y personajes imaginarios. Esto coincide con la mayoría del alumnado que expresó que su principal propósito para ver cine es entretenerse.

Cuando retomamos, en el grupo focal, el asunto acerca de la intencionalidad de los relatos audiovisuales distópicos, el alumnado se mostró tímido, no argumentó sus respuestas, y los pocos que participaron mostraron un bajo nivel de argumentación: «Porque las películas son para entretener a los espectadores, ellos se entretienen viendo eso» (A24GF1). La falta de argumentación confirma que el entretenimiento se asume como una función natural del cine, interiorizada como un sentido común cultural que no requiere justificación ni reflexión. Para el alumnado, ver películas, especialmente de ficción y acción, constituye una práctica habitual del disfrute del tiempo libre.

4.1.2. Intencionalidad crítica (38%)

El cine distópico busca resaltar los defectos de la sociedad y advertir los peligros en caso de que no se corrijan. Al mostrar mundos indeseables, además de mostrar posibles consecuencias negativas de la desigualdad social, una de las principales intenciones puede ser generar conciencia sobre diversos problemas sociales actuales.

Las distopías presentan una crítica social (38%), que es evidente para el alumnado de este estudio. La representación visual y narrativa de problemas sociales relevantes que se presenta en los relatos audiovisuales distópicos confirman que la ficción se puede ver como un escape de la realidad, pero también como una oportunidad para conocerla. Este resultado indica la identificación de los conflictos representados.

Sin embargo, durante el grupo focal, nos dimos cuenta de que, en cuanto a la crítica social, no se referían a la intención de las personas que crearon la pieza audiovisual, a quienes se encargaron de la escritura del guion o de la dirección de la película ni a las estructuras sociales representadas, sino a situaciones concretas de los personajes de ficción: «Porque la señora está criticando los derechos de los demás, sobre todo y dice que ella es más que los demás porque ella es un sombrero y los otros son los zapatos» (A17GF1). Así mismo, pudimos percibir que el concepto de crítica social no está relacionado con una posición reflexiva y transformadora, sino con un aspecto básico que consiste en reconocer que algo está mal y manifestarlo. Aquí se evidencia una descontextualización de la intencionalidad del relato y del sentido social del mismo.

4.1.3. Intencionalidad educativa (4%)

Las distopías permiten la reflexión y el debate sobre el futuro, el cuestionamiento de los valores y de las decisiones. En torno a un relato audiovisual distópico, se pueden generar diálogos sobre cuestiones relevantes como la libertad y la justicia. Esto hace que los relatos audiovisuales distópicos puedan ser recursos educativos que faciliten la formación del pensamiento crítico.

A pesar del potencial educativo (Morin, 1956/1972; Eco 1964/1984) y de transformación social (Cohen-Sèat y Fougeyrollas, 1961/1967; Giroux, 2013) del cine y de la televisión, un porcentaje muy bajo de estudiantes reconoció que educar a los espectadores es una intención del relato audiovisual distópico (4%), pues este recurso no ha sido explorado en la institución educativa para tal fin. La ausencia de experiencias escolares que integren el cine como recurso formativo explica la escasa asociación entre el relato audiovisual y los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues las películas de ficción ocupan el tiempo de ocio del alumnado y no se presentan en la escuela con fines pedagógicos.

4.1.4. Intencionalidad comercial (4%)

Para comprender la intencionalidad del relato, un estudiante no se basó en el contenido de este, sino en una generalización con respecto a todas las producciones cinematográficas que son objeto de consumo. De esta manera, destacó la producción de cine como un medio para obtener beneficios financieros, es decir, se enfocó en la lógica económica del cine como industria cultural: «Puede ser para ganar dinero porque usted va a hacer una película y algo tiene que ganar» (A10GF1). Aunque fue una posición minoritaria, esta visión refleja el reconocimiento de que las películas no solo entretienen, sino que tienen un carácter mercantil. Sin embargo, es una posición superficial que se centra en el hecho de que alguien debe ganar dinero al hacer una película, pero no menciona cómo esa intención económica puede condicionar los contenidos de esta.

En síntesis, hay una predominancia de la intencionalidad de entretenimiento (54%), seguida por la intencionalidad crítica (38%), mientras que las intencionalidades educativa y comercial se presentan de forma minoritaria (4% cada una). Esta distribución permite comprender cómo el alumnado se aproxima al relato audiovisual distópico desde una relación más emocional y recreativa que reflexiva y analítica. El predominio del entretenimiento como intencionalidad muestra la relación del cine distópico con la práctica de ocio y escape de la realidad. La juventud se relaciona con el cine como parte de su cotidianidad cultural y este aporta a la construcción

de sus identidades, pero hay una tendencia a realizar lecturas superficiales centradas en el espectáculo y la emoción.

Además de reflejar información sobre las prácticas culturales juveniles, los resultados hablan de la escasa presencia del cine en las prácticas pedagógicas. El cine distópico presenta un discurso social que exige una recepción activa. Sin embargo, las producciones audiovisuales se emplean principalmente con fines de entretenimiento, por ello consideramos que hace falta abordar estos relatos como recursos educativos que permiten leer la realidad, es decir, abordar el cine como crítica social que permite reconocer las relaciones de poder, los valores ideológicos y las representaciones sociales que se muestran en estos relatos. Desde la perspectiva de la literacidad crítica mediática (Luke, 2012), esta falta de mediación por parte de la escuela es una oportunidad desaprovechada para formar sujetos críticos con capacidad para leer el mundo y para actuar como agentes de cambio.

Por otro lado, la predominancia de la intencionalidad de entretenimiento se relaciona también con la manera en que los medios y las industrias culturales han hecho del entretenimiento un valor principal, dejando en segundo plano los aspectos éticos o sociales de las historias. El alumnado adopta esta misma lógica cuando ve el cine solo como un producto para la diversión y no para la reflexión social. De esta manera, se desdibujan otras funciones importantes como la formación del pensamiento crítico y social.

4.2. Veracidad de la información que se difunde en el relato

Una de las características de los relatos distópicos es la manipulación a través de la información que difunden los organismos de poder y los medios de comunicación. Esta se muestra como una herramienta poderosa para ejercer control en la población, limitar el conocimiento y mantener el poder. La información está centralizada y la verdad es alterada para influir en la percepción de la realidad.

Para tener mayor claridad sobre si el alumnado asume una actitud de alerta, que le permita reconocer la intencionalidad y la veracidad de la información que se presenta en los relatos, presentamos un fragmento del relato distópico que se sitúa en un vagón de clase alta en el que hay una escuela. En este fragmento, la docente imparte una clase en la que presenta al alumnado de primaria un video documental que muestra el origen del tren y habla sobre las buenas intenciones del señor Wilford, fundador del tren. La docente habla sobre la importancia de nunca intentar salir de él porque afuera es muy peligroso y, como ejemplo, presenta un grupo de personas que hace un tiempo se rebelaron y salieron del tren, pero murieron congelados.

Según el alumnado, el documental que muestra la docente tiene la intención, principalmente, de entretener (38%). También consideran que ese video se presenta con el propósito de informar (28%), manipular (17%) y educar (17%).

La actitud de alerta en la literacidad crítica mediática incluye la capacidad para detectar vacíos, silencios y mentiras en la información. Para saber si el alumnado logra reconocer la información veraz que se difunde en el relato audiovisual, con respecto a la realidad de esa sociedad ficticia, le preguntamos si creía que lo que muestra el video documental presentado por la docente en el fragmento visto correspondía a la verdad.

Algunos estudiantes (17%) consideraron que el video presentado por la docente no corresponde a la verdad. Y la mayoría (83%), consideraron que sí es cierto lo que presenta el documental, basándose en hechos aislados sin tener en cuenta el contexto social: «Gracias a su invento pues hay vida en ese tren y existe la escuela» (A4CU3), «Creó el tren para ayudar a las personas y darle la vuelta al mundo» (A11CU3).

En las dos primeras sesiones, a través de los fragmentos del relato audiovisual, el alumnado conoció las condiciones de vida de los habitantes del tren, se pudo dar cuenta de la desigualdad social que existe, de las precarias condiciones de vida de quienes viven en los últimos vagones y los lujos que tienen quienes viven en los primeros vagones. También conocieron que la población infantil es usada forzosamente para poner en funcionamiento el motor, y que el señor Wilford, quien dirige el tren, ha propiciado guerras al interior del tren para causar muertes. A pesar de ello, solamente el 17% pudo reconocer que el documental se presenta con la intención de manipular, de ocultar información y de distorsionar la verdad.

En el fragmento que mostramos al alumnado, la profesora del relato audiovisual presenta el tren como un invento «del profeta señor Wilford para proteger a los elegidos de la calamidad». Aunque el documental es un relato que, aparentemente, está basado en la realidad de esta sociedad ficticia, se requiere hacer una lectura analítica y profunda del video y de su contexto para percibir la manipulación y la falta de veracidad, pues contiene información construida por quienes ocupan la posición de poder y, por tanto, se muestra a su conveniencia para mantener las estructuras y la organización social desigual.

Con respecto al ejemplo mostrado por la profesora en la que presenta a siete personas que quedaron congeladas porque intentaron salir del tren, le preguntamos al alumnado cuál es la intención de la profesora al mostrarles a sus estudiantes «los siete congelados». A partir de la información recolectada, reconocimos tres tipos de espectadores: espectadores superficiales, espectadores descontextualizados y espectadores críticos.

4.2.1. Espectadores superficiales (55%)

Los espectadores superficiales consideran que la intención del documental presentado por la profesora es entretener, es decir, la intención percibida es la de distraerlos para evitar que hagan algo: «Ellos querían entretenerlos para que ellos no vayan a intentar salirse del tren» (A15GF3). Debido a que realizan una lectura superficial del relato, no reconocen la falta de veracidad en la información que se difunde y tampoco hacen un análisis, más allá de lo obvio, de la información que se presenta.

En este tipo de espectadores también se encuentran los que confían en la autoridad. Aunque conocen la realidad detrás del video, consideran que el documental presentado por la docente tiene la intención de educar, debido al lugar en el que se difunde y la figura de autoridad que brinda la información: «Porque ellos estaban en una escuela y ella les estaba enseñando sobre quien creó el tren» (A7GF3). Por esta misma razón, no dudan de la veracidad de la información que ofrece su profesora: «Enseñarles un acontecimiento histórico porque la misma profesora dijo que era histórico» (A8GF3).

4.2.2. Espectadores descontextualizados (28%)

Los espectadores descontextualizados no relacionan la información difundida con el contexto en el que se crea y se difunde, por ello creen en la intención informativa del documental: «Informar porque ahí informaba quién había hecho el tren, quién lo hizo y por qué» (A9GF3). Así mismo, consideran que lo presentado en el documental corresponde a la verdad, pues perciben la información de manera descontextualizada, sin tener en cuenta las características de la realidad, y esto les impide evaluar su veracidad.

4.2.3. Espectadores críticos (17%)

Los espectadores críticos son reflexivos y analizan la información que se está dando en el relato, teniendo en cuenta el contexto y otra información suministrada, por ello son capaces de percibir su intención de manipulación: «Manipular porque les estaba diciendo solamente lo malo del mundo exterior y hacía como el tren era todo lo bueno, pero solo le dijo lo malo cuando pasaba por la nieve» (A13GF3). Asimismo, hallan relaciones entre los medios de comunicación de la ficción y los de su contexto. Los espectadores críticos corresponden al 17% que cuestiona la veracidad de la información presentada en el documental, pues tiene en cuenta lo que ya conocía de esa realidad y compara esto con la nueva información que recibe: «Porque los niños son los que hacen funcionar el motor, no Wilford» (A3CU3).

Este tipo de espectadores es capaz de identificar que la violencia o la tragedia pueden utilizarse para generar miedo y control en la población. Esto les permite reconocer el poder de los medios para manipular las emociones y las percepciones de las personas. También los llevó a identificar la intención oculta detrás de la enseñanza de ese documental, teniendo en cuenta el contexto y la realidad social: «Sí, pero no toda la historia fue verdad. Eso le decían para manipularlos para que no salieran y que el tren siguiera funcionando gracias a los niños» (A4GF3).

Los resultados muestran una limitada capacidad del alumnado para identificar estrategias de manipulación mediática y para diferenciar entre la información veraz y la distorsionada. Aunque las y los estudiantes comprendieron de manera literal los hechos narrados en el documental, la mayoría no logró dirigir esa comprensión hacia la lectura crítica del discurso audiovisual. Es decir, el alumnado reconoció los contenidos explícitos del relato, pero no las intenciones implícitas ni los mecanismos de persuasión presentes.

Hubo una tendencia a asumir la veracidad de las imágenes y de los discursos. El alumnado no diferenció la verdad de la mentira, pues no cuestionó las fuentes, tampoco contrastó la información presentada con sus conocimientos previos, y no logró identificar las intenciones comunicativas ni los intereses detrás de los mensajes.

La escasa identificación de la manipulación (17%) refleja una debilidad relacionada con la literacidad crítica mediática, ya que evidencia la aceptación de los discursos audiovisuales como representaciones neutras de la realidad, sin percibir que algunas producciones cinematográficas, incluyendo los relatos audiovisuales distópicos, responden a determinadas ideologías o intereses y representan problemas sociales como la manipulación mediática.

4.3. Relación entre la ficción y la realidad

La literacidad crítica mediática es una práctica social que promueve el posicionamiento crítico frente a la información, la publicidad y el espectáculo procedente de los medios, de tal manera que esto permita identificar la manipulación y obtener información sobre cómo, cuándo y cuáles son los motivos del medio para enviar determinado mensaje (Castellví, 2018).

En el caso de los relatos audiovisuales distópicos, que corresponden al género de ficción, para reconocer la intencionalidad de la información es imprescindible reconocer la relación que existe entre el relato de ficción y la realidad. Esto, teniendo en cuenta que las distopías no se limitan a imaginar sociedades en escenarios futuristas, sino que funcionan como metáforas críticas que denuncian problemas actuales y advierten sobre las consecuencias de estos.

En este sentido, hallamos tres tipos de relaciones que el alumnado encuentra entre el relato audiovisual y la realidad: cercana, distante e inexistente.

4.3.1. Relación cercana

En la primera sesión, indagamos sobre el significado del discurso dado por uno de los personajes del relato audiovisual, en el que una mujer plantea una analogía entre las personas que están en los últimos vagones y los zapatos, y entre ella que está en los primeros vagones y la cabeza, al tiempo que les recuerda que deben mantener el orden del tren.

El alumnado reconoció que el discurso está relacionado con el abuso de poder y con la desigualdad social que se presentan en la realidad. De acuerdo con las respuestas dadas, el alumnado identifica que el abuso de poder conlleva al sometimiento y al maltrato, situaciones que se dan por la superioridad de quienes tienen el poder y la resignación o el miedo de los demás: «Significa que la señora es la que manda y los encerrados tienen que obedecer a sus órdenes y, si no lo hacen, los castiga» (A6CU1).

Por otro lado, la desigualdad que el alumnado percibe está relacionada con las dicotomías entre ricos/pobres y gobierno/campesinado, situación en la que se reconocen como parte de los grupos desfavorecidos: «La relación es cuando el rico, el que tiene más recursos, nos discrimina a los pobres por tener pocos recursos» (A1CU1).

Durante el grupo focal, se reforzaron estas respuestas sobre la relación del discurso con la realidad, se refirieron a la actitud pretenciosa de quienes ostentan el poder: «Siempre hay personas que se van a creer más que otras» (A10GF1). Y un estudiante expresó su postura frente a la situación real que se asemeja a la presentada en el relato de ficción: «Tiene un parecido con el gobierno porque de pronto ellos se creen la cabeza, pero en realidad los que los mantienen son el campo y los campesinos» (A3GF1).

Cuando el alumnado es capaz de reconocer la desigualdad representada en el relato audiovisual y de relacionarla con su realidad cercana, las distopías pueden funcionar como un espejo social para identificar y analizar problemas sociales. Además, cuando el alumnado se reconoce a sí mismo como parte de un grupo social que se ve representado en la ficción, en este caso, como pobre o campesino, muestra que existen procesos de autoidentificación con los personajes de las situaciones de injusticia.

4.3.2. Relación distante

El alumnado encontró una relación entre la realidad y la ficción, principalmente frente a la desigualdad económica: «Porque hay personas que tienen mucho dinero y viven bien, y en cambio hay otras personas que no tienen para su comida» (A3CU2). El acceso a la alimentación es otro de los aspectos en que se relaciona la ficción y la realidad: «Los ricos se alimentan bien y los pobres no» (A14CU2). Asimismo, encontraron relación en cuanto a las condiciones de trabajo: «Se relacionan en las personas que viven la vida relajada y lujosa mientras que los otros viven trabajando y esforzándose» (A24CU2).

Durante el grupo focal, tratamos la relación del relato audiovisual con el contexto del alumnado. El alumnado habló sobre la desigualdad social y relacionó la riqueza con las personas que ostentan algún cargo de poder político, como el alcalde o el presidente. También manifestó que, a través de los medios de comunicación, han conocido situaciones de pobreza extrema que se viven en otras regiones de Colombia.

La relación distante que encontró el alumnado entre la ficción y la realidad muestra una lectura superficial y poco contextualizada. Aunque el alumnado identifica relaciones como la brecha entre ricos y pobres, estas observaciones se expresan como constataciones evidentes sin estar acompañadas de un análisis argumentativo.

También encontramos dificultades para percibir las características de su propio contexto, pues, aunque la totalidad del alumnado pertenece a estratos socioeconómicos bajos y convive cotidianamente con situaciones de carencia económica, ninguno mencionó casos de su comunidad como la imposibilidad de cubrir gastos escolares básicos, la necesidad de apoyo comunitario para afrontar emergencias médicas o la precariedad laboral de muchas familias. Ninguna de estas realidades fue mencionada como punto de comparación con la ficción.

Esta ausencia de referencia a su entorno inmediato sugiere que el alumnado no reconoce sus propias experiencias como problemáticas sociales, lo cual podría deberse a la normalización de la pobreza o a la percepción de que su realidad, aunque vulnerable, no alcanza la intensidad dramática de las situaciones extremas de violencia, desigualdad y manipulación del relato distópico.

En este sentido, es posible que la radicalidad de los mundos distópicos genere una desconexión interpretativa, pues la ficción les resulta reconocible de manera general, pero no lo suficientemente cercana como para movilizar asociaciones con su vida cotidiana.

4.3.3. Relación inexistente

Algunos estudiantes no logran establecer relaciones claras entre el relato audiovisual distópico y la realidad, lo que se manifiesta en respuestas que niegan cualquier conexión: «No tiene ninguna relación con mi vida» (A18CU1).

Durante la segunda sesión, en la que abordamos la problemática de la violencia, al preguntarles sobre alguna situación de su entorno que se pareciera a las que muestra el relato audiovisual, la totalidad del alumnado que participó en la investigación afirmó que en el entorno o vereda donde viven nunca ha sucedido una situación similar a la que se muestra en el relato audiovisual.

El alumnado no mencionó eventos violentos que se han presentado a nivel local, departamental o nacional. Los casos de violencia en el entorno, que el alumnado mencionó, están relacionados con situaciones que suceden comúnmente bajo los efectos del alcohol: «Cuando están borrachos, sí se dan con el machete» (A8GF1). Estas son situaciones violentas que mencionaron de manera jocosa porque normalizan este tipo de agresiones. Al recordarles algunos eventos, el alumnado reconoce que sí se presentan situaciones parecidas a las del relato audiovisual, pero con un menor nivel de gravedad: «Sí se presentan casos violentos, pero no tan drásticos» (A3GF1).

En la tercera sesión, el alumnado mostró una dificultad significativa para identificar la manipulación mediática como un problema social representado en el relato audiovisual distópico. A diferencia de otras problemáticas más visibles, como la desigualdad o la violencia, la manipulación mediática requiere un nivel de lectura crítica más avanzado, pues implica reconocer estrategias discursivas, mecanismos de control y formas

sutiles de influencia ideológica. Por ello, el alumnado no encontró relación entre el fragmento que abordaba este problema social y su realidad.

El alumnado que considera que no existe una relación entre el relato audiovisual y su contexto realiza una lectura superficial y fragmentada del relato. Sus respuestas demuestran desconocimiento frente a las situaciones de violencia, hambre y manipulación que se dan en el país y en otros lugares del mundo.

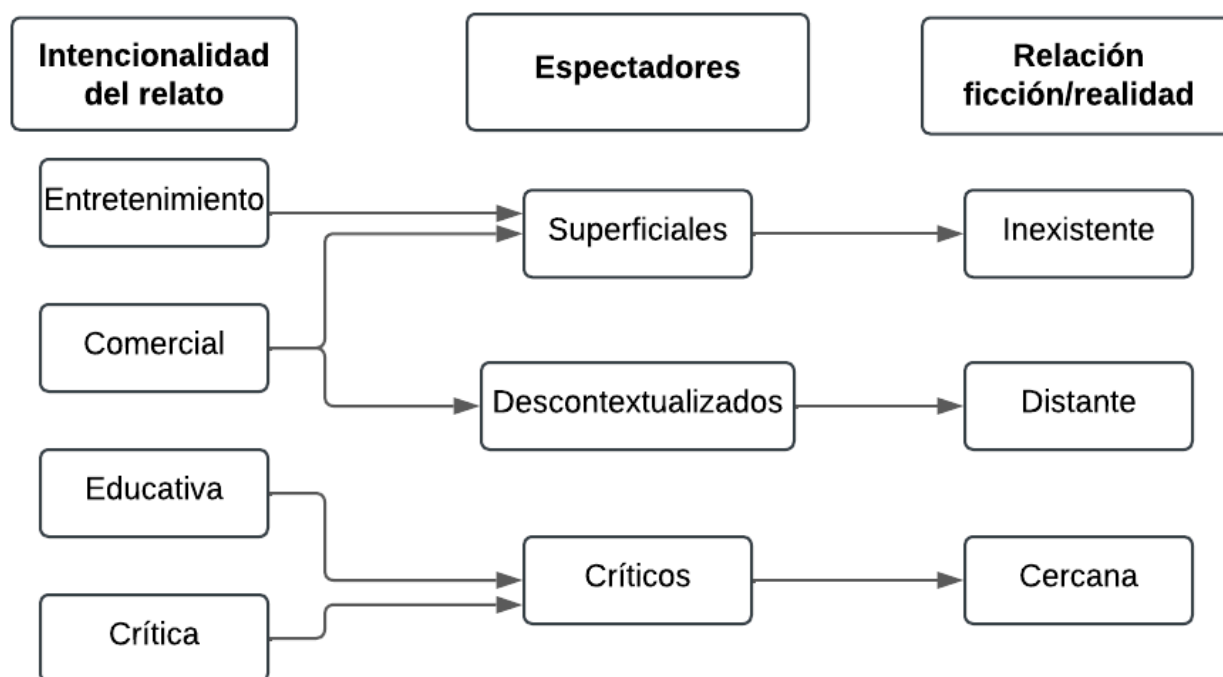


Figura 1.

En este estudio de caso identificamos tanto fortalezas como dificultades en la capacidad del alumnado de secundaria para identificar la intencionalidad de los relatos audiovisuales distópicos. Encontramos una diversidad de percepciones y tipos de espectadores, así como distintas formas de relacionarse con el relato audiovisual. Estos resultados resaltan la importancia de promover una lectura crítica, tanto de los relatos audiovisuales distópicos como de la realidad social, que permita ver más allá de lo evidente y establecer relaciones a partir de la reflexión comprensiva y contextualizada. Desde la perspectiva de la literacidad crítica mediática (Luke, 2012; Castellví, 2019), es necesario reconfigurar la relación entre la cultura popular y la educación, de tal modo que los relatos audiovisuales distópicos puedan ser leídos como textos que representan al mundo en el que vivimos.

En la Figura 1 presentamos, en resumen, las tipologías que dan respuesta a la pregunta ¿Cómo el alumnado de secundaria comprende la intencionalidad de los relatos audiovisual?

5.CONCLUSIONES: Y, PESE A TODO, SE MUEVE

La comprensión de los problemas sociales, a partir del análisis de relatos audiovisuales distópicos, depende de la capacidad del alumnado para establecer vínculos significativos entre la realidad que habitan y la ficción representada en estos relatos. Solo cuando el alumnado logra reconocer relaciones, la distopía deja de ser una narración lejana y se convierte en un recurso pedagógico que posibilita la reflexión crítica.

Los relatos audiovisuales distópicos presentan universos de ficción que se asemejan a situaciones reales del presente, aunque, por su carácter de espectáculo, ambientan las situaciones de tal manera que el alumnado puede pensar que su propia realidad no tiene los componentes que muestran estos relatos. Esto se da también por el desconocimiento de la realidad a nivel nacional o global, que muchas veces supera las situaciones mostradas en la ficción. Otra explicación es que se normaliza la propia experiencia vivida de desigualdad o injusticia, sin capacidad para hacer disrupción de lo común, es decir, sin haber desarrollado capacidades para cuestionar la realidad cercana.

En este estudio de caso encontramos que el alumnado de secundaria no tiene una formación previa en literacidad crítica mediática que lo oriente a reconocer la crítica social y la carga ideológica que contienen los relatos audiovisuales distópicos, por ello tiene dificultades para realizar un proceso que le permita analizar e interpretar su intencionalidad, y relacionar la ficción con su propia realidad. Así mismo, al alumnado le es complicado discernir entre la información que surge de la verdad y la que es construida a partir de engaños, pues tiende a realizar una lectura superficial, fragmentada y descontextualizada.

Esta percepción evidencia una relación pasiva con el discurso audiovisual: el alumnado consume significados sin reconocer su potencial ideológico o educativo, pues, para la mayoría, el cine distópico es un recurso para entretenerse en su tiempo libre. Es decir, los relatos audiovisuales distópicos no son percibidos como espacios de construcción simbólica ni como herramientas para la reflexión social, por tanto no llegan a ellos pensando en el análisis de los problemas sociales actuales.

Como mencionamos, la capacidad del alumnado para establecer vínculos significativos entre ficción y realidad es fundamental para que la distopía funcione como recurso pedagógico orientado a la formación del pensamiento crítico. Por ello, aunque el acercamiento inicial del alumnado hacia el cine sea por entretenimiento, la escuela debe aprovechar las cualidades de las distopías para formar sujetos críticos con capacidad para leer el mundo y para actuar como agentes de cambio. Integrar el cine distópico en el aula de clases permitiría desnaturalizar los discursos dominantes, abrir espacios de diálogo sobre los problemas sociales y promover una educación para la transformación social.

REFERENCIAS

- Bong, Joon-ho (Director) y Park, Chan-wook; Lee Tae-hun; Park, Tae-jun, Dooho, Choi; Bernacchi, Robert; Minkowski, David y Stillman, Matthew (Productores) (2013). *Rompenieves* [Película]. Corea del Sur: Moho Films y Opus Pictures.
- Bradbury, Ray (1953). *Fahrenheit 451*. Nueva York: Ballantine Books.
- Card, Orson Scott (1985). *Ender's Game*. Nueva York: Tor Books.
- Castellví, Jordi (2018). La lectura crítica dels mitjans digitals per la visualització i l'actuació contra les injustícies socials. En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès. (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un*



ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global (pp. 285-288). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

Castellví, Jordi (2019). *Literacitat crítica digital en els Estudis Socials. Estudis de cas en educació primària*. [Literacidad crítica digital en los estudios sociales. Estudios de caso en educación primaria] (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra. Recuperada de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2019/hdl_10803_669394/jcm1de1.pdf

Castellví, Jordi (2020). Leer, interpretar y actuar en un mundo digital: literacidad crítica digital en educación primaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, (19), 17-28. doi:10.1344/ECCSS2020.19.3

Coffey, Amanda y Atkinson, Paul (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: Estrategias complementarias de investigación* (Trad. E. Zimmerman). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. (Obra original publicada en 1996).

Cohen-Sèat, Gilbert y Fougeyrollas, Pierre (1967). *La influencia del cine y la televisión* (Trad. J. J. Utrilla). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1961).

Collins, Suzanne (2008). *The Hunger Games*. Nueva York: Scholastic Press.

Creswell, John Ward (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dashner, James S. (2009). *The Maze Runner*. Nueva York, NY: Delacorte Press.

Eco, Umberto (1984). *Apocalípticos e integrados* (Trad. A. Boglar). Barcelona: Lumen. (Obra original publicada en 1964).

Erreguerena, María (2008). La distopía: una visión del futuro. En VV.AA., *Anuario de investigación UAM* (pp. 556-572). Ciudad de México: UAM-X, CSH, Educación y comunicación.

Flick, Uwe (2012). *Introducción a la investigación cualitativa* (Trad. T. del Amo). Madrid: Morata. (Obra original publicada en 1995).

Giroux, Henry Armand (9 de diciembre de 2013). The Spectacle of Illiteracy and the Crisis of Democracy. *Truthout*. Recuperado de <https://truthout.org/articles/henry-giroux-the-spectacle-of-illiteracy-and-the-crisis-of-democracy/>

Golding, William Gerald (1954). *Lord of the Flies*. Londres: Faber and Faber.

Hicks, David (2003). *Lessons for the future: The missing dimension in education*. Londres: RoutledgeFalmer.

Hintz, Carrie y Ostry, Elaine (2003). *Utopian and dystopian writing for children and young adults*. Nueva York, NY: Routledge.

Lang, Fritz (Director) y Pommer, Erich (Productor) (1927). *Metropolis* [Película]. Alemania: Universum Film AG (UFA).

Luke, Allan (2012). Critical literacy: Foundational notes. *Theory Into Practice*, 51(1), 4-11. doi:10.1080/00405841.2012.636324

Méliès, Georges (Director y Productor) (1902). *Le Voyage dans la Lune* [Película]. Francia: Star Film.

Morin, Edgar (1972). *El cine o el hombre imaginario* (Trad. R. Gil Novales). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1956).



- Neiman, Guillermo y Quaranta, Germán (2007). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-234). Barcelona: Gedisa.
- Orwell, George (1949). *Nineteen Eighty-Four*. Londres: Secker & Warburg.
- Özdemir, Hasan y Seyidoğlu, Süleyman (2022). Androidler Elektrikli Koyun Düşler mi? Risk Toplumu ve Distopya. [¿Sueñan los androides con ovejas eléctricas? Sociedad del riesgo y distopía]. *Folklor/Edebiyat*. 28(109), 97-114.
- Protazanov, Yakov Aleksandrovich (Director) (1924). *Aelita: Queen of Mars* [Película]. Unión Soviética: Mezhrabpom-Rus.
- Radetich, Laura (2012). El buen uso del cine en la enseñanza de las ciencias sociales. *Uni-Pluriversidad*, 11(3), 75-82. doi:10.17533/udea.unipluri.12434
- Radford, Michael (Director) y Perry, Simon (Productor) (1984). *1984* [Película]. Reino Unido: Virgin Films y Umbrella-Rosenblum Films.
- Roth, Veronica (2011). *Divergent*. Nueva York, NY: Katherine Tegen Books.
- Santisteban, Antoni y Anguera, Carles (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En José Díaz Matarranz, Antoni Santisteban y Áurea Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 253-267). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Simons, Helen (2011). *Case study research in practice*. Londres: Sage.
- Stake, Robert Edward (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. Denzin e Y. Lincoln. (Coords.), *Manual de investigación cualitativa* (Vol. III, pp. 154-197). Barcelona: Gedisa.
- Tosar, Breo (2021). *Literacidad crítica: Enseñar a leer el mundo para transformarlo*. Barcelona: Octaedro.
- Truffaut, François (Director) y Allen, Lewis M. (Productor) (1966). *Fahrenheit 451* [Película]. Reino Unido: Anglo Enterprises y Vineyard Film Ltd.
- Urraco Solanilla, Mariano (2016). Distopía y juventud, metáforas y realidades: una aproximación desde la sociología. En E. Encabo, M. Urraco y A. Martos (Eds.), *Sagas, distopías y transmedia: ensayos sobre ficción fantástica* (pp. 259-270). León: Universidad de León.