



<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Ensayo

Pensamiento crítico y cine distópico: aproximación a la enseñanza de la Filosofía

Critical thinking and dystopian cinema; approach to teaching Philosophy

Félix Artémo Pérez Reyes¹ Camilo Andrés Romero Gómez² Natalia Martínez Aguilera³

Contacto: comodeciamosayer@gmail.com

Resumen

El cine siempre ha desempeñado un papel clave como herramienta educativa en los procesos de enseñanza de la filosofía. Dentro de su vasto lenguaje existe una corriente específica que facilita el abordaje de temas complejos, como la diversidad, la inclusión y los dilemas éticos que se suscitan a partir de estos temas; se trata de la distopía y dentro de ella el subgénero del *biopunk*. Este artículo se propone realizar un análisis teórico y conceptual del pensamiento crítico a partir de diversos autores, la relación entre el cine y la filosofía basado en *Deleuze, Bazin, Bergson*, y cómo el cine distópico en clase toca temáticas que permiten fortalecer y desarrollar tanto habilidades de pensamiento como a la vez abordar y reflexionar sobre problemáticas que se presentan en el aula

Abstract

Cinema has always played a key role as an educational tool in teaching-learning processes. Within its vast language there is a specific current that facilitates the addressing of complex topics, such as diversity, inclusion, difference and the ethical dilemmas that arise from these topics; It is about dystopia and within it the subgenre of biopunk. This article aims to carry out a theoretical and conceptual analysis of critical thinking based on various authors, the relationship between cinema and philosophy based on Deleuze, Bazin, Bergson, and how dystopian cinema in class touches on themes that allow us to strengthen and develop both thinking skills and at the same time address and reflect on problems that arise in the classroom

Palabras clave

pensamiento crítico, cine distópico, enseñanza de la filosofía, educación inclusiva, realidad de la diferencia.

Keywords

critical thinking, dystopian cinema, philosophy teaching, inclusive education, reality of difference.

Recibido: 25-09-2023 | Aceptado: 17-03-2024



¹ Colegio Nacionalizado La Presentación de Duitama, Boyacá (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0006-8953-2813>

² Colegio Nacionalizado La Presentación de Duitama, Boyacá (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0000-6330-1888>

³ Universidad Pedagógica Nacional de Colombia Bogotá (Colombia).

<https://orcid.org/0009-0008-8712-3690>

Introducción

En las últimas tres décadas, los diferentes modelos educativos han integrado planes de aula y currículos que incluyen diversos recursos provenientes de las artes gráficas, plásticas, escénicas y audiovisuales, destacándose el cine como un elemento crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el caso de William Sánchez; Andrés Uribe y Juan Carlos Restrepo (2019) quienes proponen la integración de recursos audiovisuales que no son necesariamente una innovación en los planes de área o la didáctica empleada por los maestros.

En ese sentido “Investigaciones previas demuestran que se tiene confianza en estas herramientas por parte del docente y del estudiante”. (P 40) Sánchez et al (2019) también nos hacen ver que se debe respetar la independencia del cine sin considerarlo como “una herramienta didáctica para reforzar contenidos académicos” (P 40) sino que este constituye un elemento fundamental en el proceso educativo. Pues permite generar un entramado o madeja semántica al estilo de Wittgenstein (2009) que a su vez genera, transmite y refuerza un sinnúmero de sensaciones en el espectador y de esta manera fomenta las posibilidades de pensamiento.

La implementación del cine en el aula según Sánchez et al (2019) no debería caer en la simple intención de “cambiar la dinámica de la

clase” (2019: 40) o procurar la complementación o ejemplificación temática de lo planteado en el currículo pues esto ha derivado precisamente en la trivialización de la clase misma al considerar el cine incluso más como distractor que como complemento. En ese sentido el cine como partícipe de los avances tecnológicos dentro de la educación y como elemento TIC, está llamado a fortalecer los diversos modelos de enseñanza y configurar un aporte significativo en la formación de ciudadanos reflexivos, y participativos.

En este sentido, la relación entre lenguajes complejos como el cine y la filosofía ofrece una dinámica enriquecedora para abordar aspectos fundamentales como la diferencia, la libertad, la ética, la dignidad, los dilemas morales, entre otros dentro del aula, y para fortalecer procesos educativos transversales orientados a la formación ciudadana. Tanto el cine como la filosofía ofrecen realidades propicias para la discusión educativa y la formación de pensamiento crítico; en el caso del cine aparecen géneros y subgéneros que se abordarán más adelante y en el caso de la filosofía se fundamenta todo lo relacionado con el debate filosófico y el pensamiento.

En relación con lo expuesto se presentan tres breves apartados que permitirán tejer una reflexión teórica; inicialmente se encuentra una conceptualización teórica del pensamiento

crítico teniendo en cuenta aportes de diferentes autores, así como los estándares de competencias propuestos por Richard Paul y Linda Elder (2005). Luego una presentación sobre el cine y su relación con la filosofía, seguido de una presentación específica del cine distópico, el *biopunk* y sus posibilidades de reflexión llegando así a algunas conclusiones reflexivas sobre la pertinencia didáctica del cine en la enseñanza de la filosofía y la formación de pensamiento crítico.

El pensamiento crítico y su relación con lo educativo

Peter Facione (2007) identifica habilidades fundamentales inherentes al pensamiento crítico tales como: "interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación" (p.4). Propone estas capacidades que promueven una postura crítica frente a dilemas y situaciones cotidianas, ya que el pensamiento crítico se manifiesta principalmente a través de acciones y habilidades concretas.

Asimismo, los aportes de Morales (2014) en relación con los desarrollos epistemológicos del pensamiento crítico y su interacción con la teoría educativa contemporánea son relevantes, puesto que realiza un seguimiento histórico del concepto de pensamiento crítico y ofrece perspectivas acerca de su función en el ámbito educativo. Este autor señala que el pensamiento crítico, tiene que ver con la capacidad de formar

un juicio frente a la realidad. Además, este tipo de pensamiento permite "evaluar las condiciones que validan el conocimiento que se construye" a la vez que establece las condiciones necesarias para su desarrollo (p.5). Así, el pensamiento crítico no solo interpreta los hechos, sino que también los comprende y posibilita la adopción de diversas posturas frente a ellos. En otras palabras, posibilita la acción, lo cual implica una función social del pensamiento al tener la capacidad de influir y modificar el entorno en lugar de simplemente observarlo.

En cuanto al ámbito educativo, Morales (2014) hace una precisión sobre los conceptos de teoría crítica educativa y pedagogía crítica, pues, aunque tienen relación, también se debe establecer la diferencia que se da, en la continuación de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, en la teoría crítica educativa; pues es de carácter teórico y reflexivo, mientras que la pedagogía crítica es mucho más práctica, pues su fundamentación se da en Karl Marx quien utiliza la crítica para proponer un cambio social. Por eso, en este sentido, Morales (2014) sostiene que la pedagogía crítica permite realizar un trabajo educativo basado en el diálogo.

Paulo Freire (1969), quien es considerado por muchos como el padre de esta corriente, ve la pedagogía crítica como proceso para la igualdad, el diálogo y la libertad; impulsa

la educación como superación de la función bancaria, a la relación de igualdad frente al proceso educativo de maestro y alumno, en el que los dos aprenden a partir del diálogo y pueden liberarse desde la acción y la reflexión, desde la necesidad de pensar acertadamente, lo cual es sinónimo de pensar críticamente y, evolucionar de la curiosidad natural a la curiosidad epistemológica, respetando y promoviendo el aprendizaje autónomo que tiene una función emancipadora.

El fomento del pensamiento filosófico y crítico en el entorno educativo es viable, siempre y cuando los educadores estén dispuestos a reexaminar sus prácticas educativas y adopten un rol de "intelectuales reflexivos, agentes transformadores y sensibles a las problemáticas educativas" (Morales, 2014, p.12). Esto implica permitir una participación democrática de los estudiantes en los procesos educativos, fomentando el diálogo, la construcción de consensos y la evaluación del fortalecimiento discursivo. Estos elementos no solo promueven el desarrollo del pensamiento crítico y filosófico, sino que también representan un avance hacia su consolidación dentro del contexto educativo.

El cine y su relación con la filosofía

Guilles Deleuze (1987) plantea al cine como una especie de maquinaria del pensamiento. En dos textos clave, considerados pilares esenciales

para abordar el cine desde una perspectiva filosófica, *La imagen movimiento*, estudios sobre cine I y *La imagen tiempo*, estudios sobre cine II, Deleuze entiende la dinámica del cine como similar a la de la Filosofía. En estos textos, analiza minuciosamente la capacidad creadora tanto del cine como de la Filosofía. Mientras la Filosofía interpreta lo que llamamos realidad y establece conceptos, el cine de forma similar, construye una realidad que, aunque aparentemente fantástica y paralela, está conformada por imágenes, rupturas temporales, espaciales, entre otros elementos que nos envuelven de realidad.

Al entrar en el universo cinematográfico se tiene la oportunidad de interpretar esa realidad de manera análoga, a como se haría con nuestra propia realidad. Deleuze sostiene que tanto el cine como la Filosofía son lenguajes autónomos que se nutren del pensamiento creativo, capaces de engendrar pensamiento crítico. En esta perspectiva, Deleuze no ubica uno sobre el otro ni emplea alguna como pretexto para referirse al otro. De manera similar, el enfoque del cine en el aula no busca emplear el cine como medio para realizar filosofía ni explicar conceptos filosóficos mediante películas. Su propósito radica en la oportunidad de disfrutar una película en el entorno escolar y fomentar discusiones y

actividades abiertas basadas en las impresiones que la película genere en los estudiantes.

Los aspectos teóricos que Deleuze presenta sobre la imagen y el tiempo en el cine generalmente pasan desapercibidos para un espectador habitual de cine o televisión. Sin embargo, tener claros estos aspectos brinda la oportunidad de interactuar de manera más consciente con la intención del autor y, probablemente, nos compromete de forma más activa en la reflexión que la película puede suscitar. Según Deleuze (1987), la imagen cumple una función representativa que establece un orden específico y esto posibilita la explicación de la trama del filme, ya que el espectador elabora una secuencia mental de imágenes que le permite anticipar situaciones, comprender causas y efectos de los eventos en dicha trama.

A través del manejo de la imagen, el productor transmite secuencias y situaciones, pero también evoca, crea cambios en el espacio y tiempo, como los recuerdos, y provoca diversas emociones en el espectador, como tensión, vértigo o éxtasis, buscando establecer una conexión entre la experiencia humana de la audiencia y la película. Un realizador cinematográfico contempla el mundo mediante imágenes y lo recrea procurando ir más allá de nuestra experiencia cotidiana. Paralelo a ello, la labor de un filósofo es similar, ya que observa, interpreta y genera teorías sobre el mundo;

construye conceptos que representan la realidad y genera reflexiones a partir de esos conceptos.

En el ámbito cinematográfico, el tiempo no sigue una línea continua y en secuencia, sino que se presenta de manera fragmentada y discontinua; esto permite una apreciación más compleja al organizar el tiempo para comprender la historia narrada. La búsqueda del tiempo presente de la historia en una película, por ejemplo, que presenta sugerencias o anticipaciones hacia el futuro, previsiones y recuerdos, evocaciones o imágenes incompletas que generan expectativa, realidades paralelas etc., se convierte en un ejercicio intrigante de pensamiento. En ese sentido Hume (1988), nos dice que el hábito es lo que nos hace conscientes del presente y permite la anticipación de hechos futuros. Percibir la idea de tiempo en el cine permite, medir, determinar, prever, incluso interpretar hechos a partir de la forma como se percibe.

El pasado en una película hace parte de las circunstancias que influyen en el presente de los personajes. Algo que, si pensamos mejor, coincide con nuestra realidad. Las imágenes en el cine muestran estos saltos de tiempo y nos conectan con la realidad, nos ayudan a entender que de la misma forma como analizamos estas circunstancias en la película, podríamos hacerlo en nuestra propia vida; sin embargo, este análisis no se hace aplicando conceptos

filosóficos sino partiendo de las posibilidades de los espectadores.

En otras palabras, el análisis del cine debe centrarse en sus propios elementos, sin aplicar discursos predefinidos o impuestos. Es fundamental buscar los elementos reflexivos que surgen de las imágenes, ya que los cineastas son pensadores a través de este medio visual, y permiten la reflexión a partir de la relación que establecemos entre nuestra vida diaria y la película. A través del cine, se puede obtener una comprensión de la filosofía que no se apoya necesariamente en una perspectiva filosófica directa; no solo acerca la filosofía al contexto diario del estudiante, sino que fomenta la reflexión filosófica a través de discusiones sobre situaciones presentes en la película.

Estos lenguajes, sin perder su autonomía, pueden complementarse de manera que promuevan el pensamiento crítico. Es tal que Deleuze reconoce que “tanto es así que siempre hay un ahora, un ahora precisa en que ya no cabe preguntarse qué es el cine sino qué es la filosofía” (1987: 56) Es decir, después de acercarse al cine regresa a preguntarse por la filosofía como buscando en cada lenguaje su esencia. Si bien Deleuze no es reconocido como crítico de cine en el sentido tradicional, sus posturas filosóficas sobre el cine pueden aproximarlos a la perspectiva de André Bazin (1990), quien sí llevó a cabo una crítica rigurosa

del cine y nos presenta un análisis fenomenológico de las imágenes cinematográficas, destacando cómo el cine es capaz de capturar la realidad a través de la imagen. Al contemplar las imágenes cinematográficas, se realiza un ejercicio similar al de percibir la realidad misma, por ello según Bazin.

Tomamos vistas casi instantáneas de la realidad que pasa y como son características de esa realidad, nos basta para exaltarlos a lo largo de un devenir abstracto uniforme e invisible situado en el fondo del aparato del conocimiento para imitar lo característico del devenir mismo, en general, percepción, intelección y lenguaje proceden así; tanto si se trata de pensar el devenir como de expresarlo o incluso de percibirlo. No hacemos más que accionar una especie de cinematógrafo interior. Todo lo que precede podría resumirse diciendo que el mecanismo de nuestro conocimiento usual es de naturaleza cinematográfica (Bazin, 1990: 93)

Es decir que percibimos el mundo de la misma manera que observamos una película, de tal manera que pareciera que el conocimiento mismo adquirido o desarrollado a partir de nuestro intelecto o nuestra relación con el mundo, requiriese de nuestro propio mecanismo natural que, según él, resulta similar al cinematográfico. Estas reflexiones y aportaciones filosóficas desde el cine son

complementadas en gran medida por Henri Bergson (1927), quien explica la forma en que la mente humana percibe las formas exteriores y plantea una similitud con la experiencia cinematográfica. Según esto, percibimos la realidad y de ella extraemos conceptos que, de manera similar a los fotogramas en una película, se suceden rápidamente y se integran en lo que reconocemos como realidad. (1927: 435) Bergson sostiene que el lenguaje está conformado por imágenes pues cada concepto es visualizado de esa manera, y al construir frases o párrafos, lo que realizamos es combinar conceptos de manera que formamos oraciones con significados completos (1927: 577).

Es decir, lo que compone la frase es una colección de imágenes y esto que ocurre en la realidad es similar a lo que ocurre en la experiencia cinematográfica.

En esta analogía de la realidad y el cine, el segundo se compone de imágenes estáticas que, al ser proyectadas rápidamente, producen la ilusión de movimiento. De esta manera, tanto la naturaleza como el cine serían dos realidades percibidas a partir de imágenes, lo que implica que quien contempla una película se encuentra en una disposición similar a la de aquel que observa la naturaleza, generando conceptos a partir de dicha observación. En resumen, tanto las imágenes presentes en el cine como las imágenes de la realidad tienen la capacidad de transmitir conceptos, y al discutir sobre ellos,

junto con los saltos temporales y espaciales, así como los dilemas morales de los personajes en su vida cotidiana, podemos generar pensamientos reflexivos.

El cine distópico, el *biopunk* y sus posibilidades de reflexión

El cine distópico se distingue por presentar escenarios futuristas, frecuentemente oscuros, donde la sociedad se enfrenta a dilemas extremos y desafíos éticos, políticos o tecnológicos. Estas narrativas distópicas brindan a los estudiantes la oportunidad de sumergirse en reflexiones filosóficas sobre la naturaleza humana, el poder, la ética y el control social. Por ejemplo, películas como "1984", basada en la novela de George Orwell, (2020) o "La rebelión de la granja" (2020) también de Orwell, ofrecen visiones distópicas que plantean cuestionamientos sobre la autoridad, la libertad individual y la ética en contextos futuros distópicos, generando debates y análisis filosóficos de gran profundidad.

Se hace referencia a las utopías y distopías dentro de la literatura y el cine como proyecciones de realidades futuras basadas en contextos contemporáneos. En el caso específico de la utopía, se encuentran ejemplos clásicos como la concepción del Estado ideal propuesta por Platón en su obra *La República* (2019). En este texto, Platón presenta un esquema social que se organiza en tres facciones o grupos sociales, los cuales están asociados con

tres partes distintas del cuerpo humano. Platón argumenta que, al igual que el funcionamiento perfecto del cuerpo, cada nivel de la sociedad desarrolla una virtud específica que permite que el estado funcione en armonía. (2019)

También en obras literarias llevadas al cine como *Un mundo feliz* de Aldous Huxley (2021), *La máquina del tiempo* de H.G. Wells (2016), *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury (1991), y *Utopía* de Thomas Moro (2016), entre otras, se exploran sociedades tanto utópicas como distópicas. Estas realidades, a pesar de ser fantásticas e idealizadas, se perciben como inalcanzables en el caso de las utopías. Por el contrario, las realidades distópicas proyectan un futuro caótico y, a diferencia de las utopías, estas parecen más tangibles, ya que se basan en la extrapolación de los defectos presentes en la sociedad contemporánea. Es decir, muestran un posible destino negativo si persisten los problemas actuales, sirviendo como una advertencia sobre las consecuencias que podrían surgir si continuamos por el mismo camino.

Como ejemplo de ello encontramos en la película *Fahrenheit 451*, una sociedad de control que se asemeja a los estudios de Foucault (2002) sobre el tema. Este mundo está altamente influenciado por la tecnología y se prohíbe cuestionar el orden establecido por el gobierno. La manipulación y regulación de los ciudadanos se lleva a cabo a través de enormes pantallas de

televisión presentes tanto en espacios públicos como privados, generando una fuerte dependencia de este medio. Las ocupaciones y profesiones de los habitantes están estrictamente controladas por las autoridades. A pesar de que la apariencia general de esta sociedad se percibe como pulcra y tranquila debido a la paleta de colores pastel y el estilo futurista de los vestuarios, el protagonista, un bombero llamado Guy Montag, desafía su función oficial de perseguir lectores y quemar libros, lo cual resulta sugerente pues se trata de una función contraria a lo que se conoce de los bomberos. Además, los lectores como acto de rebelión deciden memorizar libros y construir una especie de biblioteca humana; una sociedad donde se comparte el conocimiento. Montag al ver esto decide guardar y leer un libro. Esto lo lleva a cuestionar su realidad y a pensar de manera independiente. Posiblemente una referencia directa al pensamiento crítico.

La obra de Bradbury, publicada en 1953 y adaptada al cine en 1966, guarda una estrecha relación temática con otras series, obras literarias y películas que exploran la idea distópica de una sociedad controlada donde la búsqueda por satisfacer necesidades básicas en los ciudadanos conduce a la creación de dependencias, abusos de poder, dominación y, en última instancia, caos. El ser humano parece estar impulsado con mayor fuerza por la

angustia generada por una situación que se aleja del ideal. Según Javier Barrycoa (2012: 8) Si bien reconocemos el ideal como algo deseable, al mismo tiempo comprendemos su naturaleza inalcanzable. La utopía se percibe como ese ideal anhelado, como un escenario perfecto donde la sociedad persigue y posibilita la felicidad y la plenitud humana, pero se reconoce como algo inalcanzable. En contraste, la distopía es lo opuesto: aunque nadie desearía un futuro caótico y desalentador, se percibe como una posibilidad plausible y alcanzable, ya que depende de la continuación del caos que se vislumbra en el presente. En resumen, la utopía se reconoce como perfecta pero imposible, mientras que la distopía se reconoce como imperfecta pero posible.

Tal vez, la visión de la posibilidad de una distopía impacta de manera más profunda en el ser humano. El reconocimiento de una distopía nos incita a tomar medidas para detener o prevenir las consecuencias derivadas de esa situación negativa. A esto Barrycoa (2012: 19) lo llama “la función del terror distópico”, pues las personas tienden a sentir un mayor compromiso con un proyecto cuando entiende que su participación ayudará a evitar el caos. Motivar a alguien mostrando las posibles consecuencias utópicas de un proyecto es como intentar persuadir a través de un discurso lleno de esperanza. En cambio, involucrar a alguien en un proyecto mediante la presentación de las

consecuencias distópicas puede resultar más efectivo.

La distopía, a diferencia de la utopía, se fundamenta en el miedo en lugar de la esperanza, y parece que el miedo tiene un mayor impacto en el ser humano que la esperanza. Por esta razón, es esencial destacar que la distopía ofrece más oportunidades para el debate que la utopía. La distopía resulta provocativa ya que confronta la realidad de manera directa y busca provocar una reacción en el espectador (Barrycoa, 2012). Cuestiona la vida diaria de una forma que nos obliga a reflexionar sobre las posibilidades de enfrentar una situación caótica, las estrategias para evitarla y cómo estas situaciones distópicas se relacionan con nuestra propia experiencia.

El cine abarca una amplia gama de simbolismos, representaciones y situaciones que facilitan la discusión, el análisis y la adopción de posturas; por ello se puede integrar la apreciación intrínseca del cine en el aula, fomentar discusiones sin un enfoque predefinido y valorar las contribuciones aportadas por los estudiantes. En el ámbito educativo, el cine ha tenido una relevancia significativa; sin embargo, es crucial reconsiderar su valor, ya que ofrece a los estudiantes la posibilidad de leer, estudiar e interpretar películas. Además, les permite enfrentarse a situaciones que desafían, contradicen o fortalecen convicciones; lo que

lleva a adoptar posturas que requieren el uso del pensamiento crítico.

Cuando enfrentamos situaciones contradictorias o identificamos elementos distópicos, podemos usar estas situaciones de manera educativa y generar reflexiones en forma de diálogo; podemos orientar a los estudiantes hacia el desarrollo de un pensamiento más profundo. André Bazin considera el cine como “el arte de lo real” (2018: 11), pues permite al espectador centrarse en personajes, situaciones y dilemas que se manifiestan en la realidad del espectador y estos elementos, aunque se presentan de manera fantástica en la película, ofrecen siempre la oportunidad de analizar y emitir juicios. Estos juicios pueden ser guiados por la necesidad de discutir, solucionar o controvertir lo que se encuentra en el filme, especialmente si esas situaciones se relacionan con aspectos que los estudiantes están experimentando.

Por ello dentro del cine distópico aparece un subgénero conocido como biopunk, que tiene sus antecedentes en el ciberpunk y es conocido como el género del cine que engloba todas las propuestas audiovisuales de un futuro distópico relacionado con la tecnología y la biología como lo explica Javier Sampedro hablando de los “biopiratas” (2021: 11). El biopunk, se caracteriza por presentar distopías que van más allá de la ejemplificación y crítica

de la posmodernidad. Este se convierte en referente de dilemas sociales importantes que afectan a la humanidad hoy día y que tienen que ver tanto con los avances científicos y tecnológicos como con la manipulación de la naturaleza. Según Julio Pérez Manzanares y Amalia Zufiaur Ruiz (2021).

El biopunk creó una línea cinematográfica desde la distopía en la que se subraya la idea de no futuro para la humanidad; nos muestra sociedades evidentemente ficticias donde los desarrollos científicos y tecnológicos ponen en riesgo la naturaleza, la sostenibilidad, la supervivencia y donde a partir de las superioridades biológicas o genéticas se generan dinámicas de segregación y discriminación por causa de la diferencia entre los humanos. Es el caso de la película “Gattaca: experimento genético” escrita y dirigida por Andrew Niccol y que es analizada por Vicente Bohórquez (2016) en una reseña donde explica diversas temáticas que se derivan de ella y que resultan sugerentes a la hora de abordar en clase, etc.

En este tipo de cine, según Pérez y Zufiaur (2021) se nos advierte sobre las consecuencias históricas de continuar como humanidad abusando de la relación que tenemos con el entorno. (2021) En ese sentido la relación hombre naturaleza es elemento central de la reflexión ya que gracias a esta es que desde el

biopunk se plantea un no futuro para la humanidad. Este subgénero del cine ha asumido el papel de representar y cuestionar las problemáticas contemporáneas, ya que:

Todo cambio convulso de tiempo produce inevitablemente una reformulación sensible que se traduce en el ámbito de la estética. (...) la “realidad” se ha disuelto en la imagen hiperreal y el simulacro, tal vez sea, precisamente a la ficción y el arte donde haya que recurrir para poder entender nuestro propio tiempo. (2021. 18)

Es decir que el cine, la distopía dentro de él y especialmente el biopunk terminan siendo lenguajes artísticos que anuncian y denuncian a manera de profeta las problemáticas actuales y las consecuencias posibles para la humanidad y la naturaleza, de manera que constituyen una posibilidad de reflexión importante en los procesos educativos donde se encuentran quienes sumergidos en la realidad cada vez más tecnológica, virtual, científica y ágil, constituyen el sustrato fundamental para construir y mejorar la sociedad. Es en la escuela donde el cine puede impactar y aportar significativamente fortaleciendo el asombro necesario para generar pensamiento. De este asombro habla Antonio Gómez Ramos quien lo presenta como “la maravilla, el estupor atónico también frente a lo horrendo y lo monstruoso.

La interrupción en el continuo de lo familiar, el golpe de sombra con el que se empieza a pensar” (2007. 6). Pues a partir del

asombro que genera este tipo de cine es que emanan las opiniones, las ideas, las indignaciones, los argumentos, las decisiones que configuran un pensamiento crítico.

Conclusiones

Se evidencia que el pensamiento crítico nos capacita para adoptar posturas frente a distintos acontecimientos, y que el proceso intelectual necesario para su desarrollo se origina en el análisis de situaciones reales o que podemos relacionar con la realidad y que están presentes en el cine. En ese sentido podemos combinar los diversos aportes provenientes de la Filosofía, la teoría específica de pensamiento crítico de Facione, y la teoría crítica educativa de Freire para facilitar el desarrollo del pensamiento crítico a través del cine distópico en el ámbito educativo. También es concluyente que los elementos presentados por la distopía proveen realidades idóneas para su análisis y discusión máxime si se trata del biopunk, pues ofrece una serie de temáticas y posibilidades de discusión que garantizan además de la atención de los estudiantes, su interés por la discusión.

Por otro lado, es importante reconocer la existencia de una significación y valoración didáctica del cine especialmente desde la filosofía en ámbitos educativos y de manera directa hacia el fortalecimiento del pensamiento crítico. Así como existe suficiente respaldo teórico sobre la pertinencia del trabajo de cine distópico biopunk como recurso educativo por

su carácter reflexivo frente a dilemas y situaciones en que los estudiantes contemporáneos se encuentran inmersos.

Referencias

- Barraycoa, Javier (2012). *El imaginario social: la distópica Black Mirror*. Actas – IV Congreso Internacional Latina de Comunicación Social – Universidad de La Laguna, diciembre 2012. http://www.revistalatinacs.org/12SLCS/2012_actas/061_Barraycoa.pdf
- Bazin, Andre (1990). *¿Qué es el cine?* (2.da ed.) Madrid: Ediciones RialP. S.A. <https://lenguajecinematografico.files.wordpress.com/2013/08/bazin-andre-que-es-el-cine.pdf>
- Bergson, Henri (1927). *La Evolución creadora*. Biblioteca premios nobel. Aguilar. Librería Los Libros. http://figuras.liccom.edu.uy/media/figari:anexos:bergson_henri_-_la_evolucion_creadora.pdf
- Bohórquez, Vicente (2016). *Gattaca, experimento genético* (Reseña) Hacia el espacio, Agencia espacial mexicana. <https://haciaelespacio.aem.gob.mx/revistadigital/articul.php?interior=138>
- Deleuze, Gilles (1987). *La imagen-tiempo, Estudios sobre cine 2*. (1ª ed.) Barcelona – Buenos Aires – Mexico: Ediciones Paidós. http://www.medicinayarte.com/img/deleuzeestudios_sobre%20cine%20la%20imagen-tiempo.pdf
- Facione, Peter (2007). *¿Pensamiento Crítico, Qué es y por qué es importante?* Universidad ICESI <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>
- Freire, Paulo (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Paz e Terra: Sao Paulo
- Foucault, Michel (2002). *Vigilar y castigar*. Argentina: Siglo veintiuno.
- Gómez Ramos, Antonio (2007). *Asombro, experiencia y forma: Los tres momentos constitutivos de la Filosofía*. Convivium, 3-22. <http://www.raco.cat/index.php/convivium/article/viewFile/73250/98879>
- Heidegger, Martin (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta Editorial.
- Hume, David (1988). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Sección: Clasicos. El libro de bolsillo. Alianza Editorial Madrid.
- Huxley, Aldous (2021). *Un mundo feliz*. Colombia: Multi Impresos, SA (Grupo Editorial Random House). ISBN: 978-628-7513-14-3.
- Kant, Immanuel (1998). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres - Crítica de la razón práctica - la paz perpetua*. (N. 212.) México: Porrúa.
- Morales Zúñiga, Luis Carlos (2014). *El pensamiento Crítico en la teoría Educativa Contemporánea*. Actualidades Investigativas en Educación. <http://www.redalyc.org/pdf/447/44731371022.pdf>
- Moro, Tomás (2016). *Utopía*. Filosofía política. <http://www.textos.info/tomas-moro/utopia/descargar-pdf>
- Muñoz Rey, Yolanda (2022). El cine en la escuela: Propuesta didáctica. Revista DIM: *Didáctica, Innovación y Multimedia*, ISSN-e 1699-3742, N°. 40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8537800>
- Nietzsche, Wilhelm Friedrich (2004). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Señal que cabalgamos N°42 –año 3. Universidad Nacional de Colombia – Bogotá D.C.
- Orwell, George (2020). *La rebelión de la granja*. Colombia: Carvajal Soluciones de Comunicación, SAS (Grupo Editorial Penguin Random House).
- Orwell, George (2020). *1984*. Editorial Nomos, SA (Grupo Editorial Penguin Random House).

Paul, Richard y Elder, Linda (2005). *Estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico*.
www.criticalthinking.org

Pérez Manzanares, Julio y Zufiaur Ruiz, Amalia (2021). La estética del género ciberpunk como filosofía de la historia: un recorrido por las arquitecturas filmicas de Alphaville, Blade Runner y Matrix y su ruptura del espacio-tiempo. *Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, 1-17.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8183403>

Platón (2019) Diálogos IV - *La república*. Biblioteca Clásica Gredos – 094 ePub r1.2

Platón (2020) *Diálogos I*. Biblioteca clásica Gredos 037. Editor digital Titivillus ePub r2.1

Ramírez Gil, Luis Felipe (2019). Bioética y contracultura: el Biopunk y ética DIYBio*. *Revista Colombiana de Bioética*, 1-17.
<https://www.redalyc.org/journal/1892/189261513005/html/>

Sampedro, Javier (2021). La invasión de los biopiratas. *El país*, págs. 10-12.
<https://elpais.com/revista-de-verano/2021-08-21/la-invasion-de-los-biopiratas.html>

Sánchez, William; Uribe, Andrés y Restrepo, Juan (2019). El cine: una alternativa de aprendizaje. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*. Vol 11. Num. 20.
[https://www.redalyc.org/journal/5343/534367764003/534367764003.pdf](https://www.redalyc.org/journal/5343/534367764003/534367764003/534367764003.pdf)

Wells, Herbert (2016). *La máquina del tiempo*. Colombia: Grupo Editorial Norma SA

Wittgenstein, Ludwig (2009). *Tractatus lógico-filosófico investigaciones filosóficas sobre la certeza*. Madrid: Editorial gredos.
<https://lenguajeyconocimiento.wordpress.com/wpcontent/uploads/2014/04/wittgenstein-gredos-tractatus-investigaciones-y-sobre-certeza.pdf>