

Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Conocimientos y valores en el cine. Una propuesta para 6º de Primaria

Trabajo fin de grado presentado por:	Marcos Bustillo Ramírez
Titulación:	Grado de Maestro de Primaria
Línea de investigación:	Propuesta de intervención
Director/a:	Clara Colinas Marcos

Logroño
1 de julio de 2013
Firmado por: Marcos Bustillo Ramírez

CATEGORÍA TESAURO:
1.1.8 Métodos pedagógicos
1.7.3. Utilización educativa de otros recursos

RESUMEN

Desde su descubrimiento a finales del siglo XIX, el cine ha sido un potente instrumento de influencia en las personas y en la sociedad. Por otra parte, el conocimiento de su lenguaje se hace necesario en nuestras sociedades, caracterizadas por la presencia de lo audiovisual; un conocimiento cada vez más orientado por intereses puramente comerciales, pero que, en manos de profesionales extraordinariamente capacitados, puede influir en los niños de un modo definitivo y no siempre positivo. Se impone, por tanto, una intervención educativa en ese sentido.

Este trabajo pretende proporcionar al educador una herramienta útil para utilizar el cine de animación, tradicionalmente asociado a la infancia, en el aula. Se propone el análisis detallado de la película *El gigante de hierro*, y una actuación educativa en torno a ella, atendiendo a su doble capacidad de transmitir contenidos curriculares y valores positivos.

Palabras clave: cine, educación, valores, animación, Gigante de hierro.

ÍNDICE

1. Introducción	5
1.1. Introducción	5
1.2. Justificación	6
1.3. Objetivos	8
1.4. Metodología	8
2. Marco teórico	10
2.1. Cine y educación	10
2.1.1 Necesidad de educar la mirada (aprender el lenguaje del cine)	10
2.1.2 Cualidades pedagógicas del cine (aprender con el cine)	11
2.2. Cine de animación infantil	14
2.2.1 Qué es el cine de animación	14
2.2.2 Uso pedagógico del cine de animación	16
2.2.3 Cine de animación y modelos educativos	17
2.3. Cine y valores	22
2.3.1 Concepto y tipos de valor	22
2.3.2 Transmisión de valores a través del cine	23
2.3. Cine y contenidos curriculares	24
3. Marco empírico	25
3.1 Análisis de la película	25
3.1.1 Ficha técnica	25
3.1.2 Sinopsis	26
3.1.3 Personajes	26
3.1.4 Escenario y tiempo	29

3.1.5 Lenguaje y técnicas audiovisuales	30
3.1.6 Textos de apoyo e interdisciplinariedad	31
3.1.7 Interpretación	32
4. Propuesta práctica	34
4.1. <i>El gigante de hierro</i> y los valores	35
4.2. Contenidos y áreas de conocimiento implicadas.	37
4.3. Trabajo con los alumnos	40
4.3.1 Visionado	40
4.3.2 Temporalización	41
4.3.3 Objetivos de esta propuesta	41
4.3.4 Actividades	42
5. Conclusiones	45
6. Prospectiva	46
7. Referencias bibliográficas	47
8. Bibliografía	50

1. INTRODUCCIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

Desde aquellos días en los que los primeros seres humanos decoraron las paredes de las cuevas con grabados, dibujos y pinturas, los hombres no hemos dejado de utilizar las imágenes para expresarnos, para comunicar a otros seres humanos ideas, creencias, pensamientos y sentimientos que ocupaban nuestro existir.

A esta dinámica no ha escapado el cine, que, desde su invención a finales del siglo XIX, se ha ido convirtiendo en una especie de "arte total", capaz de aglutinar en un solo medio disciplinas artísticas tan diversas como la pintura, la literatura, la fotografía, la música, la escenografía, el diseño de vestuario o la interpretación actuarial.

Pero...¿cómo afecta el cine a sus espectadores? ¿De qué técnicas se vale este medio expresivo para penetrar profundamente en nuestro ser y conmovernos hasta tal punto que es capaz de transformarnos personalmente o, al menos, inducirnos algunos comportamientos?

En primer lugar, el cine sabe captar la atención. Lo hace de dos maneras: por un lado, propone temas importantes, inherentes al ser humano, y además, lo hace de un modo muy entretenido. Una vez conseguida la atención del mayor número posible de personas, apela a su sistema perceptivo (vista y oído), utilizando lenguajes asociados a la percepción (imágenes y sonidos), de modo que la combinación de estos elementos actúe en el subconsciente de cada espectador. Este resultado se obtiene después de una perfecta planificación y ejecución llevadas a cabo por un equipo numeroso de expertos técnicos y artistas que son capaces de fabricar artificialmente una naturalidad verosímil. Esta paradoja (es falso, pero aparenta realidad), sin embargo, funciona con efectividad a la hora de transferir la personalidad (Méndiz, 2008) de cada espectador al personaje de la película, con el cual se identifica, lo que le permite "vivir otra vida" por un módico precio y a tiempo parcial.

Desde su nacimiento, el cine atrajo poderosamente la atención de la sociedad, que pronto se tradujo en el nacimiento de una industria del entretenimiento capaz de atraer a masas de espectadores a los locales en los que se exhibían las películas.

El cine se articuló en un principio como un mero espectáculo, una muestra más del ingenio y del desarrollo científico humano, aunque pronto desarrolló un lenguaje propio que le permitió ir más allá y convertirse en un medio expresivo, mucho más que una atracción de feria. Así se fueron definiendo sus dos dimensiones más importantes: la industrial y la artística. Es evidente que los que hacen cine lo hacen fundamentalmente para ganar dinero, y el dinero lo proporcionan los espectadores si se sienten atraídos por las historias que les cuenta el cine. Por lo tanto, los cineastas, que como artistas se expresan y opinan sobre el mundo en sus películas, deben esforzarse por hacerlo gustando a los espectadores, que, si se aburrían, abandonarían en masa las

salas de exhibición. Además, el cine se proyecta a las masas de espectadores, pero alude a cada uno de ellos de forma individual, influyendo en él de manera distinta de como lo hace con su vecino de butaca.

Más allá de entretener, el cine también descubrió su capacidad de educar a la gente, mostrándole cómo eran otros pueblos y cómo se vivía en otros lugares del mundo, y en otras épocas, incluso en el futuro. Todavía más: el cine se atrevió a mostrar a las gentes no ya cómo eran los demás, sino cómo eran ellos mismos, ocupándose desde muy pronto de los grandes temas que preocupan e interesan al ser humano desde el principio de su existencia: la vida, la muerte, la religión, la filosofía, el amor, el sufrimiento, la felicidad... Algunos autores afirman que el cine nos ayuda a comprender el mundo de un modo nunca antes conocido.

A lo largo de la historia del siglo XX, los ejemplos de cómo el cine ha influido en las sociedades humanas han sido palmarios. Existen múltiples ejemplos de modas que han sido propiciadas por el cine, y frases o personajes que ya son parte del acervo cultural de las generaciones a las que han acompañado. Adelantando lo que se expondrá en este trabajo, hay diversos autores que opinan que esta influencia del cine es mayor en los niños.

Las autoridades fueron conscientes desde muy pronto de la influencia que el cine podía ejercer sobre las masas, y se aplicaron en utilizar dicho poder con intenciones más o menos manipuladoras. Las dictaduras nazi y soviética lo hicieron, pero también los gobiernos democráticos han aprovechado este potencial.

No debe desdeñarse tampoco la influencia educativa del cine. Multitud de conocimientos, correctos o no, los hemos adquirido en el cine: casi todo lo que sabemos, por ejemplo, de las culturas indígenas norteamericanas proviene de la imagen que nos ha transmitido el cine del Oeste.

Las formas en las que el cine influye en las personas y en la sociedad han sido muy acertadamente tratadas por Méndiz (2008), que afirma que el cine socializa, educa, legitima comportamientos, actitudes y opiniones, manipula las experiencias personales del espectador, y hace que nos identifiquemos con los personajes (*experiencia vicaria*), hasta el punto de poder incluso cambiar nuestras más profundas convicciones.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Vivimos en un tiempo en el que lo audiovisual se impone, y la mejor manera de afrontar esta situación es comprendiendo su lenguaje y sus mecanismos. No olvidemos que los productos audiovisuales, a pesar de su apariencia de realidad, son el resultado de un proceso muy meditado en el que interviene un numeroso grupo de expertos en imagen que tienen una intención muy concreta: mostrarnos el trozo de realidad que les interesa. El proceso empieza en la selección de las imágenes que se incluyen, desechando otras. Cada una de esas imágenes ha sido cuidadosamente

realizada, atendiendo a sus aspectos técnicos, como iluminación, encuadres, colores, duración, nitidez o punto de vista de la cámara. Después se edita, se hace un montaje (se alternan planos o secuencias para producir un discurso determinado), se recorta, se alarga, se le añaden efectos sonoros o visuales...El resultado final, el que llega al espectador, puede no tener nada que ver con la realidad que existía ante la cámara en el momento en el que se tomó la imagen.

El cine es un medio muy atractivo, al que están expuestos especialmente los niños y los adolescentes, y esto nos debe hacer reflexionar, como padres y educadores, sobre lo conveniente que debería ser prepararles para absorber adecuadamente el impacto que dicho medio puede producir en la formación de sus personalidades.

Es exigible un ejercicio de responsabilidad educativa que proporcione elementos de juicio a los potenciales espectadores, porque el cine *puede* ser peligroso, ya que es capaz de influir decisivamente en el pensamiento, y por tanto en el comportamiento de muchísima gente. Si no se sabe manejar, si no sabemos qué es, cómo es y cómo nos influye, podemos ser manipulados o, en el mejor de los casos, tendremos dificultades para desenvolvernos competencialmente en nuestra sociedad, cada vez más intervenida por lo audiovisual.

Sin embargo, la escuela no siempre participa adecuadamente de esta tremenda capacidad, privándose a los niños de una herramienta fundamental para desarrollar plenamente sus competencias. Les enseñamos a interpretar lo que leen, pero no a interpretar lo que ven en el cine o la televisión, sin tener en cuenta que, ya en la actualidad, la importancia del lenguaje audiovisual es, al menos, tanta como la del escrito. Esto se podría deber a diversas causas, como cierto desinterés por parte de algunos responsables de la administración educativa a la hora de incluir contenidos cinematográficos en el currículo, o alguna prevención por parte de algunos profesores a utilizar el cine, bien porque puede descuadrarles sus programaciones, bien porque no se consideran suficientemente formados en este asunto.

En este trabajo pretendemos llamar la atención sobre este problema, y proponer una mejora de este aspecto educativo, aportando alguna herramienta de utilidad para los profesores. Lo intentaremos analizando cómo el cine influye sobre las personas, especialmente sobre los niños y cómo pueden aprovecharse algunas de sus posibilidades en la transmisión de valores y contenidos curriculares en educación Primaria. Nos centraremos, en concreto, en el cine de animación, por considerar que emplea una técnica especialmente adecuada para los niños. También ofreceremos una herramienta práctica de análisis educativo de un producto audiovisual que pueda ser útil a los profesores que deseen utilizar estos recursos en el aula, proponiendo finalmente una intervención concreta en torno a la película *El gigante de hierro*. Hemos escogido este título, muy bien tratado por la crítica, aunque no tan conocido como otras películas menos interesantes, porque pretendemos con ello mostrar a los niños otras visiones del mundo, distintas, y quizá más independientes y novedosas, que las del cine de animación al uso. Por otra parte, esta película

plantea cuestiones complejas que pueden no ser adecuadas para niños pequeños, de ahí que se opte por establecer como destino de nuestra propuesta a niños de 6º de Primaria.

1.3 OBJETIVOS

El objetivo principal que se persigue con este trabajo es realizar una propuesta educativa sobre la transmisión de valores y contenidos curriculares con la película *El gigante de hierro*, en el 6º curso de Educación Primaria. Para conseguirlo, se plantean los siguientes objetivos específicos, que también se constituyen en pasos o procesos que culminarán en el objetivo principal:

- Conocer la importancia que tiene el lenguaje audiovisual en nuestra sociedad y en los niños.
- Valorar la necesidad de incluir el cine en el currículo educativo.
- Establecer las cualidades del cine de animación como instrumento educativo en relación a los valores y a los contenidos.
- Proponer un modelo de análisis educativo de una película que pueda ser utilizado en el aula por los profesores, relacionándola con los valores y los contenidos presentes en el currículo.

1.4 METODOLOGÍA

El trabajo se estructura en dos partes: por un lado, presentamos el marco teórico. Para empezar hemos querido indagar en la influencia del cine y en sus posibilidades educativas, en general, y del cine de dibujos animados, en particular, consultando las aportaciones de diversos autores que se han acercado a estos temas. Seguidamente nos acercamos al problema de la relación entre cine y educación, incidiendo especialmente en la necesidad de llamar la atención sobre la conveniencia de formar a los educadores, por un lado, y a los educandos, por otro, en cultura audiovisual, tan presente en nuestra sociedad.

En la segunda parte, el marco empírico, presentaremos una propuesta de aplicación del cine de animación en un aula de 6º de Primaria. Hemos intentado primero establecer un modelo de análisis, basado en el marco teórico, de una película, analizándola exhaustivamente. Para ello hemos extraído los valores y los contenidos que se pueden trabajar con ella. Finalmente, hemos realizado una propuesta educativa interdisciplinar sobre la misma película para ser aplicado en el aula.

El proceso seguido ha sido el siguiente:

- Elección de la película.

- Recopilación bibliográfica (en Internet y a través de la directora del TFG) sobre los siguientes temas: cine, cine de animación, cine e infancia, cine y educación, cine y valores, *El gigante de hierro*.
- Lectura de los artículos y recopilación de los textos que respaldaban los objetivos y de los que añadían nuevas ideas.
- Análisis pormenorizado de la película, a partir de varios visionados, para extraer los temas y valores más relevantes.
- Lectura del RD/1513 para establecer relaciones precisas entre esos temas y valores y los contenidos y valores del Currículo de EP en el tercer ciclo.
- Realización de una propuesta de intervención.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 CINE Y EDUCACIÓN

2.1.1 Necesidad de educar la mirada (aprender el lenguaje del cine)

El conocimiento del cine, según Galiano (2007) y Pereira (2005) debe incluir dos aspectos fundamentales: por un lado se debe enseñar el lenguaje cinematográfico, y por otro se deben analizar los mensajes que nos transmiten las películas. O lo que es lo mismo, se debe considerar el cine como objeto de estudio, y como vehículo o medio educativo para alcanzar otros conocimientos.

En una sociedad que desea formar ciudadanos libres y responsables, como la nuestra, el uso de la imagen (incluyendo lo audiovisual) no puede quedarse en un mero ejercicio de recepción pasiva (Eco, 1977). No debemos considerar al cine como un mero entretenimiento.

Más aún, en palabras de Breu (2009, p. 7), "Nuestros escolares tienen derecho a una recibir una educación audiovisual crítica, propia de su época; una época dominada por el lenguaje de las imágenes, el lenguaje más influyente, más universal, más poderoso y, además, más sugerente, más expresivo y más apasionante de nuestro mundo."

Efectivamente, los medios de comunicación nos inundan con sus opciones tecnológicas (televisión, televisión a la carta, cine, Internet, redes sociales, Youtube,...) y conforman un mundo dominado por la imagen en el que, además, muchos adultos no saben manejarse. Tengamos en cuenta que los adolescentes y los niños, sin embargo, son "nativos digitales", no conocen otra realidad que la de un mundo en el que la comunicación audiovisual es normal, y se desenvuelven con mucha mayor soltura en él, aunque con muchísima frecuencia se ven expuestos a los riesgos que dicho medio lleva implícitos. Así, esta superabundancia de ofertas, de información y de plataformas desde las que acceder al mundo de lo audiovisual exige una adecuada dotación, desde la infancia, de las herramientas competenciales necesarias para manejarse en tal sociedad.

Esta necesidad de aprender a adoptar posturas reflexivas críticas ante las propuestas audiovisuales se hace más patente cuando consideramos que, en la sociedad moderna, las instituciones que tradicionalmente se han ocupado de educar a los niños (el estado, la escuela, la familia...) se encuentran en crisis y han perdido mucha de su capacidad de hacerlo, siendo sustituidas en ese ámbito en gran medida por las nuevas tecnologías, los medios de comunicación y las grandes corporaciones que los controlan de manera interesada, como afirma Carpegna (2010).

El principal motor de las actividades de estos "nuevos educadores" es el beneficio económico, y en ese sentido dirigen sus acciones hacia los espectadores, intentando captar la atención de todos los segmentos, incluso de los más jóvenes, los niños, susceptibles de convertirse en nuevos consumidores. Este nuevo estado de las cosas transforma las cualidades del niño, plantea incluso

una nueva definición de infancia, y elimina las diferencias entre adultos y los niños, que, a partir de ahora solo son consumidores de corta edad.

Ante este estado de cosas, algunos autores (Galiano, 2007) son partidarios de implantar, desde edades muy tempranas, el estudio del lenguaje audiovisual en la escuela. Proponen que lo primero que deben replantearse los responsables educativos es qué es un conocimiento útil en la sociedad actual, teniendo en cuenta que el cine, lo audiovisual, está completamente presente en la cultura contemporánea, de un modo global y con intenciones que, al menos, deben ser detectadas. Por ello su conocimiento debe ser prioritario.

El reto es serio, y en este sentido, proponen algunos autores un nuevo factor que añadir a los propuestos por Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples. Se trataría de la *inteligencia fílmica*, definida por De Andrés (2006), que sería la que se utiliza para relacionarse con el medio audiovisual.

2.1.2 Cualidades pedagógicas del cine (aprender con el cine)

Diversos autores, como Paredes y Gordillo (2010) o Prats (2007) se han ocupado del papel que puede desempeñar el cine como plataforma de lanzamiento de modelos morales adecuados para los niños y adolescentes.

Los espectadores necesitamos salir del cine sintiendo que somos o que podemos ser mejores. Tanto más los niños, tan necesitados de buenos ejemplos. En este sentido, existe un tipo de cine que es capaz de dar esperanza, lo que Prats (2007, p. 16) explica cuando afirma:

Y eso es importante. Lo es que los millones de espectadores que acudimos cada semana a las salas de cine o lo vemos por la televisión salgamos de vez en cuando con ganas de ser mejores personas, de hacer un mundo mejor, más justo y solidario. Y mucho más en el caso de que esos espectadores sean niños. Necesitan ver que no todo en esta vida son desgracias, hurtos o engaños, ni tampoco que todos seremos modelos de pasarela, ricos ni famosos. El niño necesita ver y experimentar con historias narradas o visuales que el ser humano es capaz de los ideales más grandes. Eso exige de la pantalla que muestre algunos héroes e ideales. Y el cine los puede ofrecer, de hecho los ha ofrecido y en parte lo sigue haciendo.

Es interesante comprobar cómo esta suerte de educación moral que transmite el cine se produce de un modo natural, inconsciente, sin pretenderlo, sin que nadie, previamente, informe de que "lo que sigue" debe ser aprendido. Así sucede cada vez que se visiona una película en el salón de casa, o en el cine con los amigos, o en el autobús mientras se hace un viaje largo. Del mismo modo que un niño aprende de la observación del comportamiento diario y cotidiano de sus padres, de sus profesores o de sus compañeros del colegio, también aprende del cine, erigido en un poderosísimo agente educativo.

El cine es la representación artístico-cultural más aceptada y consumida por los niños y los adolescentes. Sin embargo, las películas que ven suelen ser comerciales y de escaso calado intelectual, y se limitan a ser meros instrumentos de entretenimiento. Mayoritariamente los

adolescentes no buscan otra cosa, cuando ven una película, que un entretenimiento. A esta conclusión llega también Candel (2012, pp. 43-49), que realizó una pequeña investigación sobre la percepción que tienen los adolescentes del cine. Otras fueron:

- consideran que, en general, no tienen sentido crítico cuando lo visionan
- apenas se plantean cuántas personas participan en la realización de una película
- solo a veces se ven reflejados en los personajes cinematográficos
- solo reflexionan sobre la película (valores, enseñanzas sobre la época o la sociedad reflejada en la película) si alguien les dirige
- consideran que la ayuda del profesor es efectiva a la hora de comprender mejor el cine
- creen que el cine puede ayudarles a vivir mejor según qué valores
- suelen comentar la película con sus amigos o con los que les han acompañado en el visionado
- saben que ver una película en el colegio tiene un propósito definido y diferente del que ellos atribuyen al cine (entretenimiento).

Consideramos que estas conclusiones pueden aplicarse también a los preadolescentes de los últimos cursos de Primaria, y afirmamos que, a la luz de estos resultados, los jóvenes, y más los niños, deben ser acompañados cuando visionan cine, en una doble labor de vigilancia de lo que ven y de expansión del horizonte que la película ofrece, si queremos que entiendan que el cine tiene capacidades más allá de la más básica que ellos le atribuyen, la de entretener.

Nuestra labor como educadores también pasa por rescatar para ese propósito aquellas películas que, cargadas de valores interesantes, no encuentran muchas veces hueco en las carteleras comerciales, o pasan desapercibidas en los medios de comunicación. Son películas de países diferentes, que nos ayudan a comprender cómo son otras culturas, a distanciarnos de algunos planteamientos que nuestra sociedad consumista y rica nos hace creer que son definitivos e inalterables. Películas que se ocupan de los débiles, de los olvidados, de los pobres. En definitiva, se trata de ofrecer a los niños otro cine que también tiene mucho que aportar (conocimientos sobre el mundo, otro mundo tan real como el nuestro, y valores diferentes o marginados en nuestra sociedad).

Aparicio (2011) afirma que los educadores, además de ampliar las expectativas fílmicas de los niños, como ya se ha mencionado, también deben ocuparse de mostrarles los aspectos emotivos del cine, aprovecharlos y enseñarles a utilizarlos cuando sean ellos los que creen productos audiovisuales. Hoy día existen una serie de dispositivos digitales, como teléfonos móviles, los ordenadores, las tablets y las cámaras fotográficas que ponen al alcance de cualquiera la

posibilidad de capturar y editar imágenes, de montarlas con sencillos programas de edición de video y de colgarlas en Internet para que puedan ser vistas en todo el mundo. Desde todos los ámbitos educativos se debe enseñar a usar esa tecnología de un modo legal y moral. El autor mencionado considera que las nuevas tecnologías no contribuyen adecuadamente al desarrollo de la persona si no interviene en su uso lo emocional, moderándolo y dándole un sentido más humano. Además, hay que aprovechar que el cine es un gran muestrario de experiencias humanas de todo tipo, positivas y negativas, y los educadores debemos usarlas como modelos.

Esta tarea puede ser difícil si no tenemos en cuenta que para conseguir que los chicos se interesen por el cine hay que comenzar por escoger películas adecuadas y que les entretengan.

El cine también es un buen medio de aprendizaje de contenidos curriculares. Este es un recurso que no se puede ni se debe desaprovechar, a pesar de que la relación entre el cine y la escuela no sea lo buena que debería ser. Así lo afirma Galiano (2007), cuando dice que en ocasiones se hace un "uso poco decente" del cine en el aula. No se debe usar el cine solo para entretener a los alumnos, porque eso denota el poco interés y la poca preparación del profesor que lo hace. Tampoco, como ya se ha dicho, hay que confiar demasiado en que la mera visualización de una película haga que su carga positiva se transfiera sencillamente a la mente de los alumnos. Ese uso del cine en el aula debe ser perfectamente planificado y programado.

Ambrós y Breu (2007, p. 29), cit. por Paredes y Gordillo, (2010, p.5) proponen algunos beneficios pedagógicos del cine para explicar otras materias, que deberían ser tenidos en cuenta por los educadores:

- Ayuda a clarificar contenidos.
- Incrementa la información relacionada con algún tema concreto.
- Favorece la clarificación de valores y cambios de actitud.
- Promueve la observación, el análisis y la reflexión.
- Favorece la discusión y el debate en aquellos alumnos y alumnas a los que les cuesta más participar.
- Ayuda a pensar y a meditar sobre aspectos importantes para la formación de las personas.

Concluamos reafirmando que el cine, además de que *necesita ser aprendido*, dado el potencial riesgo que supone no enfrentarlo con espíritu crítico (sobre todo en edades tempranas), *debe ser utilizado* como herramienta educativa, debido a su enorme potencial pedagógico.

2.2. CINE DE ANIMACIÓN INFANTIL

2.2.1 Qué es el cine de animación

La imagen cinematográfica (del griego *kinema*, movimiento, y *grafé*, grabar o escribir) se produce cuando, después de obtener una serie de imágenes estáticas de un objeto en diferentes posiciones consecutivas, dichas imágenes se proyectan a una determinada velocidad, produciendo en el espectador la sensación de estar viendo una secuencia de movimiento continuo y fluido. La velocidad de paso es importante, y depende de una curiosa cualidad física que tenemos los seres vivos: la *persistencia retiniana*, un fenómeno que hace que lo que vemos permanezca en nuestra retina una décima de segundo antes de desaparecer del todo, de modo que su recuerdo se encadena con la imagen siguiente, creando una sensación de continuidad y fluidez.

Si esas imágenes creadas son fotografías (es decir, las crea una cámara de fotografía que capta la realidad), hablamos de *cine de imagen real*. Ahora bien, si esas imágenes que van a ser pasadas a una velocidad determinada han sido creadas manualmente, con métodos distintos que la fotografía (se han dibujado, por ejemplo), estamos ante el *cine de animación*.

Las técnicas de animación más antiguas aparecieron casi al tiempo que se inventó el cine, y se han mantenido hasta nuestros días, en los que conviven procedimientos artesanales con imágenes generadas por ordenador (CGI, Computer Generated Imagery), que han situado al cine de animación en un plano de popularidad del que no disfrutaba desde mediados del siglo pasado.

La primera consideración a tener en cuenta es que no todo el cine de animación es cine de dibujos (hay técnicas de animación que prescinden de los dibujos, como el *stop motion*¹), ni es infantil. Lo que define al cine de animación es la técnica. Animar proviene del latín *anima*, alma, de donde el cine animado sería el que es capaz de dotar de alma, característica humana, a lo que no la tiene (un dibujo, una piedra, un animal).

Analicemos a continuación la relación que se ha establecido tradicionalmente entre el cine de animación y la infancia.

La razón principal de que el cine de animación haya resultado especialmente atractivo a los niños podría relacionarse con los que los expertos denominan *iconicidad*, un concepto que clasifica las imágenes de acuerdo al parecido que guardan con el referente al que representan. Así, una imagen (por ejemplo la fotografía de un caballo), que guarde gran parecido con su referente (un caballo de verdad) tendrá mayor iconicidad que otra que no guarde tanto parecido (por ejemplo, un dibujo de un caballo).

¹ Sobre técnicas de animación e historia de la animación, consúltese Otero F., Carrero D., Bernal J. G., Serna, M. A. y Muñoz J. E. (2007). *Animación*. Material no publicado. Recuperado el 15 de mayo de 2013 de http://eisc.univalle.edu.co/materias/multimedia/lab-exp_archivos/expoAnimacion.pdf

Las imágenes de iconicidad más baja son aquellas que guardan poco parecido con sus referentes, por ejemplo un dibujo esquemático de una persona, compuesto por un círculo que representa la cabeza, una línea vertical para el cuerpo y otras cuatro líneas rectas para las extremidades. Incluso existen imágenes de iconicidad nula, que son las que no guardan ningún parecido con el referente al que representan. Tomemos el caso de los números. Los números arábigos (en realidad de origen indio) que utilizamos son imágenes arbitrarias cuyo referente debe ser aprendido. Que el dibujo de un "7" represente a siete unidades es un hecho completamente arbitrario. Por tanto su iconicidad es cero, o nula. Algunos de los números romanos (el I, el II y el III), en cambio, sí guardan cierta relación con la realidad a la que representan.

De este modo se considera que una fotografía en color tiene mayor iconicidad que una en blanco y negro, una en blanco y negro más que un dibujo realista, un dibujo realista más que otro esquemático, etc. Si consideramos la imagen cinematográfica nos damos cuenta de que es, de todas las que el ser humano ha sido capaz de crear hasta el momento, la que posee un mayor grado de iconicidad, ya que añade al realismo visual el sonoro. Para reforzar esa sensación de realidad incluso hubo un intento por comercializar cine con olor en la sala de proyección.

El grado de iconicidad no tiene nada que ver con la calidad de una imagen. De hecho, los expertos en imagen saben qué grado de iconicidad es el más indicado en cada uso que se hace de las imágenes. A ningún diseñador gráfico se le ocurrirá diseñar un cartel que indique en dónde se encuentran los servicios en un aeropuerto, que se situará a tres metros del suelo, en un tamaño de 20x20 cm., utilizando la fotografía de un baño, que sería poco útil vista a distancia por una persona que tenga dificultades de visión, por ejemplo. En su lugar es preferible emplear una imagen más limpia, que informe con más eficacia: dos figuras esquemáticas, una que represente a un hombre y otra con falda, que represente a una mujer, en color negro sobre fondo blanco, por ejemplo. Esta imagen tiene menor grado de iconicidad que la fotografía, pero, en este caso, es mucho más eficiente, porque elimina toda la información superflua y ofrece exclusivamente la fundamental, facilitando al espectador una correcta interpretación.

Este uso correcto de las imágenes se percibe en los libros ilustrados infantiles, que tradicionalmente prefieren utilizar imágenes (ilustraciones o gráficos) de iconicidad media o media-baja, para facilitar su comprensión a niños que, ni son capaces de centrar su atención durante mucho tiempo en una imagen, ni son capaces de interpretar muchos de los datos que la conforman. Así, las realizadas para los libros infantiles suelen ser imágenes en las que no interesa demasiado una representación exacta de la perspectiva, ni la valoración tonal, ni el realismo cromático, ni la correcta proporción de las figuras. Sin embargo, cumplen perfectamente su función, atrayendo la atención de los niños e informándoles y estimulándoles adecuadamente. En general se considera que las imágenes de iconicidad baja, por dar menos información, son más apropiadas para los niños, ya que son más fáciles de comprender y se necesita menos tiempo para hacerlo.

En este contexto, los dibujos animados, que por su naturaleza carecían del grado de iconicidad que posee el cine de imagen real, se asociaron desde un principio al público infantil.

2.2.2 Uso pedagógico del cine de animación

En nuestros días esta percepción hay que matizarla. Por un lado los dibujos animados han dejado de dirigirse principalmente a los niños, y también buscan la sintonía con los espectadores adultos, en un intento por ampliar el número de espectadores. Para ello ha debido alterar sus contenidos, haciéndolos menos "infantiles", con lo que esto supone de desventaja desde el punto de vista del potencial educativo de este tipo de cine, que se puede convertir en un importante agente destructor de lo que otras instituciones educativas (la escuela y la familia, fundamentalmente) han construido con mucho esfuerzo. Este cambio ha supuesto un empeoramiento de los modelos ofrecidos, que ahora son más agresivos y no tienen un afán moralizador.

Se produce, por otra parte, cierta confusión en muchos adultos, que, convencidos todavía de la relación ancestral dibujo animado-niño, no ven ningún problema en que sus hijos vean productos que, cuando menos, es discutible que sean adecuados para los niños (*Sin Chan, Los Simpson...*).

Por tanto, no es de extrañar que desde diversos ámbitos relacionados con la educación se viertan críticas hacia el cine de animación. Ni siquiera el cine animado de antaño, aquel que se conoce como "estilo Disney", escapa a las críticas.

No se puede negar que algunos dibujos animados pueden caracterizarse por cualidades tan poco positivas como las que propone Galiano (2007), pero también se puede afirmar exactamente lo contrario de muchas producciones. En la parte empírica de este trabajo comprobaremos que la película escogida, *El gigante de hierro* (1999) no participa de estos errores.

Otro aspecto muy importante relacionado con los dibujos animados y su uso pedagógico es que, además de los "ámbitos de comunicación" que utilizan los niños y jóvenes (Tuenti, Facebook, Twitter, Whatsapp, etc.), los adultos debemos hacer un esfuerzo por conocer el cine e integrarlo en la educación de esos niños, ya que también forma parte, y muy importante, de su mundo. Por tanto, lo primero que cabe plantearse si se quiere utilizar el cine como instrumento o herramienta pedagógica es conocer cómo es esa herramienta. A ningún profesor se le ocurriría utilizar en su clase un libro de texto que desconozca o que no domine. De este modo, es obligación de todo profesor que tome la decisión de utilizar el cine visionar y analizar exhaustivamente la película que vaya a proponer a sus alumnos, y extraer de ella todo el jugo que la película pueda ofrecer. Dicho análisis debe incluir los siguientes aspectos (Galiano, 2007)

- Se debe establecer la tipología de la película que estamos visionando, teniendo en cuenta varios aspectos (técnicas que se han empleado en su realización, lugar y fecha de producción, temática...)

- Hacer una descripción pormenorizada del argumento de la película (qué cuenta o en qué época se ambienta) de la película.
- Describir los personajes: sus rasgos físicos y psicológicos, su indumentaria, sus actuaciones, las relaciones que mantienen.
- Describir los valores, creencias y concepciones del mundo que se hacen presentes en la película.
- Descubrir los estereotipos presentes en la película. Es importante reconocerlos y explicar adecuadamente sus significados.
- Identificar los símbolos utilizados y lo que representan. Casi nunca están presentes por casualidad, y es fundamental para comprender con mayor exactitud qué se nos está queriendo contar.
- Relacionar la película con otros medios de comunicación, estableciendo de qué manera se influyen mutuamente. Es frecuente que una película de éxito prolongue su presencia en los medios a través del *merchandising*, o que ella misma sea un elemento de refuerzo de un producto previo a su existencia (se han hecho películas sobre personajes famosos que ya existían en otros medios, como Los pitufos, o los Simpson).
- Identificar los elementos del lenguaje audiovisual (tanto los relacionados con las imágenes como con el sonido), para determinar con precisión de qué manera los creadores de la película han intentado influir en nuestra percepción (vista, oído, y de allí a nuestro cerebro y a nuestras emociones) al comunicarnos su mensaje.

2.2.3 Cine de animación y modelos educativos

En el presente apartado queremos centrar nuestra atención en el cine de animación infantil que ha tenido cierta trascendencia en nuestra sociedad, sobre todo como agente educativo.

Me centraré en los dos países que, a lo largo del siglo XX, han sido los grandes productores de cine de animación comercial para niños: Estados Unidos y Japón, que han conformado cuatro modelos, de acuerdo con el tipo de mensajes y de personajes que proponen: el estilo Disney, el estilo Warner, el estilo Ghibli y el estilo Shrek.

El estilo Disney

Walt Disney ha sido el más importante de los cineastas de dibujos animados durante el pasado siglo XX. Sus largometrajes, desde las míticas *Blancanieves y los siete enanitos* (1937) o *Bambi* (1942), marcaron la infancia de muchos niños, y sentaron las bases de un auténtico imperio del entretenimiento que aún hoy día sigue siendo el más famoso del mundo. La calidad técnica de sus

películas y la creación de personajes tan originales como Mickey Mouse o el pato Donald contribuyeron poderosamente a su inmensa popularidad. Durante décadas, las películas de Disney fueron el primer referente mundial del cine de animación infantil.

En las películas de Disney se transmitían una serie de valores muy definidos, el llamado "estilo Disney", que casi todos los que tenemos una cierta edad seríamos capaces de reconocer fácilmente. Esos valores, los imperantes en buena parte de la sociedad burguesa occidental de los dos primeros tercios del siglo pasado, con posterioridad han sido rechazados por algunos críticos y espectadores por considerarlos demasiado ñoños o blandos. Los valores presentes en los personajes de Disney eran aquellos que los padres deseaban para sus hijos: nobleza, generosidad, respeto, ternura, compasión, caridad, bondad...y se establecía una clara diferencia entre los personajes dotados de estos valores y sus antagonistas, caracterizados por valores negativos como la crueldad, el egoísmo, la mentira, el odio o la envidia.

Es cierto también que entre las cualidades que se atribuían a los héroes *disneyanos* (casi siempre princesas, jovencitas en apuros, héroes ingenuos, niños, animalitos desvalidos...) se incluían algunas que hoy día no gozan de buena fama, como la sumisión y el conformismo (presente en *Dumbo* o en *La Cenicienta*), que se consagraban ciertos comportamientos sexistas (recordemos cómo Blancanieves se hace cargo de la casa de los enanitos) que en nuestros días son puestos en tela de juicio, y que algunas escenas de sus películas, por su violencia, no siempre se han considerado adecuadas para niños (Álvarez, 2007).

El estilo Warner

Frente a la todopoderosa Disney surgieron otras compañías productoras de dibujos animados. De ellas fue la Warner Bros., con personajes como Coyote y Correcaminos, el cerdito Porky, el pato Lucas o Bugs Bunny, la que en sus cortometrajes propuso otro tipo de valores, supuestamente más "auténticos", según Raffaelli (1996), que los de los niños modélicos de Disney.

Las historias de la Warner se caracterizan por un marcado estilo *cartoon*, caracterizado por personajes caricaturescos en lo físico, lo psicológico y lo moral, humor absurdo y a veces basado en el defecto físico (el cerdito Porky), trivialización de la violencia (pensemos en el pobre Coyote), dinamismo, agilidad y acción en los movimientos y en los diálogos (¿qué sería de Bugs Bunny sin su verborrea?) y personajes que muestran comportamientos poco positivos (el pato Lucas suele ser envidioso, rencoroso, egoísta y presuntuoso, aunque nos cae bien). La influencia de este estilo narrativo llega hasta nuestros días, y se puede afirmar que el cine actual de animación se parece más a los modelos creados los dibujos animados de la Warner Bros., que a los de Disney.

Tanto los estudios Disney como la Warner Bros. han sido capaces de respaldar sus producciones de dibujos animados con campañas publicitarias a escala mundial sostenidas a través del tiempo, y la

creación de otros elementos de entretenimiento (parques temáticos, *merchandising*) que han convertido a sus personajes en verdaderos iconos culturales del siglo XX y principios del XXI.

El estilo Ghibli

Además del polo estadounidense, el otro gran productor de material animado ha sido tradicionalmente Japón, sobre todo a partir de los años setenta del siglo pasado, en los que el popularísimo *animé* (la palabra japonesa para designar al dibujo animado) triunfó en la televisión, y después en el cine, de la mano de creadores como Isao Takahata y, sobre todo, Hayao Miyazaki, responsables de las series *Heidi* (1973) y *Marco* (1975), fundadores de los estudios Ghibli y autores de películas desbordantes de fantasía, como *La tumba de las luciérnagas* (1988) o *El viaje de Chihiro* (2001). Las películas de estos autores, muy prestigiadas por la crítica, suelen estar protagonizadas por niños, e impregnadas de valores positivos, como el respeto a la naturaleza, el poder de la imaginación, la solidaridad, la generosidad o el respeto a los valores familiares, a los mayores y a las tradiciones culturales. Al contrario que los ejemplos estadounidenses, estas películas, de indudable calidad, no son demasiado conocidas por el gran público en nuestro país.

El estilo Shrek

Denomino de este modo a este estilo porque el caso paradigmático de la fusión de aspectos que lo definen sería la película *Shrek* (2001) y sus secuelas.

En los últimos años, sobre todo a partir de los años 90 del siglo XX, la introducción de las técnicas informáticas provocó una verdadera revolución en la industria del dibujo animado. Estéticamente, el cambio ha sido notable, porque estas tecnologías son capaces de proporcionar un realismo sin precedentes en todo lo referente a la apariencia de los personajes, escenarios, materiales, texturas e iluminación (lo que se denomina *fotorrealismo*), y además han posibilitado todos los movimientos de cámara imaginables, con los que el cine ha dado un salto notable en cuanto a espectacularidad. Por supuesto, también se han utilizado estos recursos en el cine de animación para niños.

Pero, paradójicamente, esta espectacular revolución estética ha venido acompañada de una no menos importante renovación de los temas y la manera de tratarlos, y aunque no pueda inferirse que lo uno sea necesariamente consecuencia de lo otro, en nuestra opinión, las películas de hoy en día lo fían prácticamente todo a la espectacularidad de sus imágenes, y descuidan clamorosamente la calidad de las historias que narran.

Así pues, existe cierto consenso al afirmar que, coincidiendo en el tiempo con este deslumbrante avance en la persecución del realismo visual, los argumentos del cine de animación para niños han cambiado, y se han vuelto menos infantiles. Parece que, como afirma Marín (2006, p. 4), "mientras los productos de animación consiguen en el plano formal efectos más reales en lo que respecta a la

iluminación, las texturas, o la expresividad facial, su contenido se centra en hacer una crítica de esa realidad".

Intentaremos establecer cómo son las películas de dibujos animados para niños en nuestros días. Comenzaremos diciendo que parece que, aunque se aprovecha extensivamente de los adelantos informáticos, solo se interesa por un acabado *fotorrealista* en lo referente a iluminación, escenarios, texturas y materiales. Por el contrario, cuando se diseñan los personajes y las historias se prefiere un estilo más cercano al *cartoon*, (Martín, 2006), en el que se acentúan los rasgos caricaturescos, el dinamismo en la acción y la crítica mordaz y ácida hacia lo establecido, con la inclusión de elementos destinados a los adultos. Sin duda, este estilo de dibujos animados es más atractivo para los adultos, y por tanto puede satisfacer a todos los espectadores, por lo que a estas películas de les puede denominar con toda propiedad películas para todos los públicos.

En lo que compete a este trabajo, esta nueva manera de contar historias para niños ha traído consigo un empobrecimiento de los valores, e incluso puede proponer contravalores que vayan en contra de los propuestos por otros agentes socializadores, como la escuela o la familia. Han cambiado las historias, lo han hecho por razones fundamentalmente económicas, y peor aún, para ello ha sido necesario sacrificar cierta manera de contar historias que quizá era más adecuada para los niños, según opina Kirchheimer (2006).

Y este hecho (la irrupción de un nuevo cine de animación para todos los públicos, con todo lo que ello supone) viene a sumarse al de que muchos niños pequeños no están preparados para comprender muchos de los mecanismos narrativos del cine de animación. El tema cobra mayor relevancia cuando se considera que, con frecuencia, los dibujos animados son la puerta de entrada de los niños al mundo audiovisual. Como afirma Marinas (1994, p. 44) " los dibujos, o 'los dibujitos' son la primera papilla televisiva con la que los mayores nutren a los niños, para que no molesten o, para que se entretengan y disfruten con historias que se consideran apropiadas a su edad".

Así pues, siendo lo audiovisual muy importante para los niños, es necesario, como dice De Andrés (2006, p. 46-47) considerar:

- que les resulta difícil entender las relaciones temporales entre las secuencias, lo cual les impide entender claramente la línea argumental
- que pueden confundir realidad y ficción
- que pueden asociar lo que ven a sus propios deseos
- que pueden relacionar los significados en base a sus experiencias afectivas.

Otros autores, como Rodríguez (2010), opinan que los niños pequeños consideran a los personajes como juguetes. Más tarde, cuando el niño crece, dichos personajes se van convirtiendo en modelos

con los que identificarse. Y no es hasta la pre-adolescencia cuando se comienzan a comprender con claridad los mensajes audiovisuales.

Además, la relación entre los niños espectadores y las películas que ven se ha reforzado extraordinariamente. A diferencia de épocas pasadas, en las que esa relación finalizaba tras el visionado (si acaso, la película se podía volver a ver en televisión cuando se repusiera, pero poco más), en la actualidad la existencia de una industria del entretenimiento que lo planifica (DVD, bombardeo publicitario, objetos de *merchandising*, segundas, terceras y cuartas partes, reestrenos en 3d, series de televisión, parques temáticos...) provoca que la persistencia de una película en el imaginario de un niño se prolongue extraordinariamente en el tiempo. Incluso en la adolescencia se siguen guardando objetos relacionados con la película que tanto nos gustó de niños, con lo que su recuerdo prácticamente se convierte en un rasgo de identidad personal y generacional.

Este fenómeno se relaciona con los ya comentados nuevos hábitos de consumo de los espectadores de cine de animación, y, juntos, han producido un nuevo tipo de público de larga duración, que se denomina en algunos círculos como *kidult*, o *adultescente* (Kirchheimer, 2006). Son espectadores adultos que han infantilizado sus comportamientos relacionados con el cine, o niños que los han *adultizado*. Los niños han dejado de ser niños como solían, y los adultos también (Carpegna, 2010)

Así pues, se presenta una nueva situación, en la que parece que alguna parte de la industria del dibujo animado parece empeñada en terminar con cierto concepto de infancia que, según Álvarez (2007), es necesario que exista.

2.3 CINE Y VALORES

2.3.1 Concepto y tipos de valor

La décima acepción del término *valor* en el DRAE² lo define como "Cualidad que poseen algunas realidades, consideradas bienes, por lo cual son estimables. Los valores tienen polaridad en cuanto son positivos o negativos, y jerarquía en cuanto son superiores o inferiores". Hasta hace algunos años el principal núcleo provisor de valores y de su transmisión era la familia, arropada por la sociedad y por la escuela, pero en los últimos años esta realidad ha cambiado, y en nuestros días la escuela se ha convertido en uno de los pocos reductos que quedan en la sociedad encargados específicamente de su transmisión.

Los valores son muchos, y no hay una clasificación estricta. Además, hay algunos que pueden no ser compartidos por todo el mundo. Quizá sería mejor decir que se considera de diferente manera su polaridad: lo que para unos puede ser positivo, para otro es negativo. Por ejemplo, el patriotismo. Para algunos este será un valor positivo, pero para otros, por ejemplo los que prefieran un mundo sin países, no lo será.

Por tanto debemos tener en cuenta que, a la hora de definirlos, puede haber ciertas diferencias de concepción.

Entre los valores humanos más importantes se encuentran los propuestos por Candel (2012): fortaleza, perseverancia, laboriosidad, paciencia, responsabilidad, justicia, generosidad, pudor, sobriedad, sociabilidad, amistad, respeto, sencillez, patriotismo, prudencia, flexibilidad, comprensión, lealtad, audacia, humildad, obediencia, sinceridad, orden y optimismo. De todos ellos, este autor considera que los siete primeros son más fácilmente transmisibles entre los seis y los doce años, la edad que nos ocupa en la etapa de primaria.

En el RD 1513/2006 que establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria en España aparecen las siguientes menciones a los valores:

- Educación en valores³.
- Valores universales relativos a los Derechos Humanos⁴.
- Valores y criterios éticos en torno a la ciencia y la tecnología⁵.

² Consultado en línea el 18 de mayo de 2013.

³ RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006. Artículo 4.5.

⁴ RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006. Anexo I, sobre la Competencia Social y ciudadana.

⁵ RD 1513/2006. Anexo I, sobre la Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico

- Valores democráticos y cívicos. Se citan: respeto, tolerancia, solidaridad, justicia, igualdad, ayuda mutua, cooperación y cultura de la paz⁶, solidaridad, compromiso y participación tanto en el ámbito privado, como en la vida social y política⁷.
- Valores culturales⁸.
- Otros valores citados específicamente: la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos⁹, el respeto, la aceptación, la cooperación¹⁰, el esfuerzo personal¹¹.

2.3.2 Transmisión de valores a través del cine

Una vez establecidos qué son los valores y cuáles son los más importantes en las enseñanzas mínimas de la educación primaria, coincidiremos con la profesora Bernal (1997) cuando, explicando lo que Aristóteles afirmaba sobre la práctica de la virtud, expone que la mejor manera de transmitir los valores es el ejemplo, y que la virtud se puede perfeccionar ejercitándola.

Pereira (2005) ha estudiado cómo el cine de animación puede transmitir valores, y propone una serie de objetivos educativos, que pueden ser obtenidos con este medio de comunicación.

Tenemos que tener en cuenta, sin embargo, que, del mismo modo que los materiales audiovisuales pueden transmitir valores, son igualmente efectivos a la hora de transmitir contravalores. Los más habituales son arrogancia, egoísmo, envidia, hipocresía, rudeza o sumisión. Porto (2010) opina que suelen presentarse en los personajes antagonistas, es decir en los que se enfrentan a los protagonistas, y Galiano (2007) afirma que pueden transmitirse valores no adecuados ni acordes con la democracia tales como resolución violenta de conflictos, racismo, etnocentrismo o sexismo.

⁶ RD 1513/2006. Anexo II. Área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Contenidos del tercer ciclo, Bloque 2.

⁷ RD 1513/2006. Anexo II. Área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Contribución del área al desarrollo de las competencias básicas.

⁸ RD 1513/2006. Anexo II. Área de Educación artística. Contenidos del tercer ciclo, Bloque 3.

⁹ RD 1513/2006. Anexo I, sobre la Competencia en Autonomía e iniciativa personal

¹⁰ RD 1513/2006. Anexo II. Área de Educación física.

¹¹ RD 1513/2006. Anexo II. Área de Educación física. Criterios de evaluación del tercer ciclo.

2.3 CINE Y CONTENIDOS CURRICULARES

Consideramos que el cine debería ser incluido como contenido en el currículo oficial. En estos momentos, solo aparecen algunas referencias a él. Entre otras, podemos citar las que mencionan Paredes y Gordillo (2010) en el Área de Conocimiento del medio. También en el Área de Educación artística se hace mención a la "la interpretación, indagación y análisis del entorno natural y de la actividad y creación humanas. Se abordan cuestiones espaciales y otras relativas a la interpretación del significado de las imágenes y al análisis de los mensajes icónicos"¹².

Los temas tratados por el cine son tan variados, y están tan ligados a los intereses de los seres humanos que se puede afirmar que acercarse al cine proporciona "la posibilidad de divertirse, de vivir el cine, la magia del séptimo arte, de tomar contacto con el arte, la imagen, la historia, la literatura, la filosofía, la naturaleza y la sociedad" (Martínez-Salanova, 1998, p. 28).

En efecto, el cine se puede utilizar para transmitir contenidos curriculares de cualquier área: hay películas sobre casi cualquier tema, y nos pueden servir para ilustrar o motivar a nuestros alumnos. Pensemos en películas que reflejan hechos históricos, en las que muestran la forma de vida de otros lugares, los paisajes de todo el mundo, las que nos presentan animales exóticos o extinguidos, las que cuentan la vida de eminentes científicos, políticos, artistas, deportistas, músicos.

El uso del cine como transmisor de contenidos curriculares ha sido estudiado por Almagro (2007), que ofrece un panorama de las posibilidades que se presentan en este sentido.

Quizá la relación del cine con la literatura merezca una atención especial, porque no hay película que no se base en un texto escrito previo (un guión o una obra literaria). De hecho, este es uno de los usos más habituales en las aulas. Ver una película de dos horas sobre Ana Karenina, por ejemplo, puede ser una gran ayuda para entender mejor la novela de Tolstoi. El antiguo adagio se cumple a la perfección con el cine: "una imagen vale más que mil palabras".

¹² RD 1513/2006. Anexo II. Áreas de Educación Primaria. Área de Educación artística.

3. MARCO EMPÍRICO

3.1 ANÁLISIS DE LA PELÍCULA

Como se ha afirmado anteriormente, creemos que el primer paso para introducir una película como elemento educativo es conocerla todo lo a fondo que se pueda. Para ello nos basaremos en la siguiente propuesta de utilización y análisis, que consiste en un proceso en varias fases que exponemos en la siguiente tabla:

FASES	OBJETIVOS
1. Ficha técnica y artística.	<ul style="list-style-type: none"> Conocer los autores.
2. Sinopsis	<ul style="list-style-type: none"> Relato de la trama y las subtramas.
3. Comprensión general. ¿Qué sucede?	<ul style="list-style-type: none"> Asegurar trama principal y secundarias. Identificar presentación, nudo y desenlace
4. Análisis de personajes. ¿A quién le ocurre?	<ul style="list-style-type: none"> Distinguir principales y secundarios Describir características principales
5. Escenario y tiempo. ¿Dónde y cuándo ocurre?	<ul style="list-style-type: none"> Identificar los lugares de la acción Diferenciar tiempo filmico/narrativo
6. Lenguaje y técnicas audiovisuales.	<ul style="list-style-type: none"> Observar las técnicas audiovisuales más llamativas de la película
7. Textos de apoyo e interdisciplinariedad	<ul style="list-style-type: none"> Lecturas complementarias Relación con otros escritos o películas
8. Interpretación	<ul style="list-style-type: none"> Valorar e interpretar el filme Descubrir y comentar sus valores

Extraída, con alguna modificación, de Ambrós, A. y R. Breu (2007, p. 147).

3.1.1 Ficha técnica

Ficha técnica	Productora y distribuidora: Warner Brothers
Título original: <i>The Iron Giant</i>	Presupuesto: 48 millones de dólares
Año de producción: 1999	Recaudación: 90 millones de dólares
Duración: 86 minutos	Música: Michael Kamen.
Director: Brad Bird. También ha dirigido <i>The increíbles</i> (2004) y <i>Ratatouille</i> (2007).	Guión: Brad Bird, Tim McCanlies, basado en el libro <i>The Iron Giant</i> (1968), de Ted Hughes

3.1.2 Sinopsis

En 1957, un gigante de metal procedente del espacio cae en un pueblo de los Estados Unidos. Allí se hace amigo de Hogarth, un niño que decide esconder al gigante para que su presencia no sea detectada por los habitantes del pueblo ni por un agente del gobierno que desea destruirlo. En esta tarea le ayuda un escultor beatnik.

Finalmente, el gigante es descubierto y atacado por el ejército, que lanza sobre él un misil atómico. El gigante se sacrifica para salvar a su amigo y al resto de los habitantes del pueblo, estrellándose contra el misil.

3.1.3 Personajes

Hogarth Hughes

Es un niño de nueve años¹³. Le gusta montar en bicicleta, las mascotas, las golosinas, las películas de ciencia ficción, los cómics de superhéroes y de ciencia ficción. Es un niño con una gran fantasía: para ver las películas en la televisión se construye verdaderas guaridas con mantas y cojines. También se siente muy atraído por la historia del viejo marino Stutz acerca del robot gigante. Se trata de un niño valiente: no duda en subir al tejado para ver qué ha pasado con la antena de televisión, ni en salir con su rifle de juguete en plena noche en busca de la antena que ha desaparecido, salva al gigante en la estación eléctrica, arriesgando su propia vida, y se enfrenta a Mansley. Trata de salvar el tren que va a descarrilar debido a la intervención del gigante arrancando las vías. Hogarth educa al gigante: le enseña a hablar, le enseña qué es el alma, qué es la muerte, que las armas son malas. También le enseña qué es la generosidad cuidando del gigante y procurándole cobijo y alimento en la chatarrería de Dean, o utilizando a Superman como referente: un superhéroe llegado del espacio, como el propio gigante, que pone al servicio de los demás sus súper poderes.

Hogarth juega solo. No tiene amigos. En el colegio le llaman "renacuajo empollón", porque hace los deberes, y "cabeza hueca" y "listillo" cuando explica cómo es el gigante, y que no es peligroso. También le pegan y le quitan el dinero del bocata, y él tiene que defenderse. Sus compañeros, por el contrario, prefieren creer que el gigante es un arma enviada por los enemigos de Estados Unidos para destruirlos, lo cual solo se puede evitar destruyéndolo a él primero. La profesora tampoco le tiene en gran estima porque le llama la atención a él solo cuando son varios los niños que hablan en clase. Es curioso, siendo un buen estudiante. A veces, algunos profesores no tienen buen concepto de los niños que hacen precisamente lo que deben hacer. Quizá esta reacción de la profesora nos indique que Hogarth es un niño no demasiado bien aceptado por nadie.

¹³ En ningún momento de la película se dice la edad del Hogarth. El dato aparece en la página oficial de la película: http://irongiant.warnerbros.com/cmp/ig_video_frame.htm

No tiene padre. En un momento determinado se puede ver una fotografía suya en una cómoda de la habitación del niño, preparado para acceder a la carlinga de un avión de combate. No nos explican qué pasó con él. Quizá murió. No se habla de la relación que tuvo con él, ni si la tuvo, pero la figura del padre es positiva para Hogarth: ha conservado el casco de piloto de su padre, y lo utiliza cuando sale de noche a buscar la antena, y cuando se enfrenta a Mansley. Parece que lo usa para expresar su voluntad de combatir, de ser valiente, como si ponerse ese objeto fuese capaz de insuflarle valor, de donde se infiere que Hogarth admira a su padre.

El gigante de hierro

Proviene del espacio, no se sabe quién lo envía, ni por qué. En un principio no habla, ni tiene conciencia de quién es. Parece que ha olvidado qué o quién es, para qué ha sido creado y qué hace en un bosque cercano a Rockwell. Se alimenta de metal. Precisamente su apetito por este material hace que se acerque a la estación eléctrica en la que Hogarth le salva de la destrucción. En esta secuencia nos damos cuenta de que el gigante es capaz de sufrir (lo hace cuando se electrocuta, después lo hará cuando los tanques le bombardeen) y de sentir (agradecimiento hacia Hogarth). Es Hogarth el que le va descubriendo una manera de estar en la Tierra y de relacionarse con los seres humanos. En un principio, el gigante imita los gestos de Hogarth, y su relación se convierte en amistad poco a poco: el gigante le obedece tratando de arreglar el estropicio de las vías del tren y le protege cuando cree que Dean quiere agredir al niño. Le traslada en su mano (como King Kong), y se bañan juntos en el lago. Mientras juegan entre la chatarra el gigante descubre que él en realidad es un arma concebida para destruir. Su reacción instintiva cuando se siente amenazado choca frontalmente con lo que ya ha aprendido de Hogarth, y esta constatación le sume en una gran confusión, incluso terror. El gigante no quiere ser un arma, no quiere hacer daño a Hogarth, y huye de él para evitar lastimarlo.

A lo largo de la película vamos descubriendo poco a poco cómo es el gigante. Por ejemplo, es capaz de repararse a sí mismo cuando es arrollado por el tren. También es capaz de volar, aunque no tiene la conciencia de saber hacerlo, porque se sorprende cuando descubre esta habilidad. Es Hogarth quien tiene que enseñarle a volar, extendiendo el brazo como Superman.

En la parte final de la película, cuando el gigante cree haber perdido a Hogarth tras ser atacados por los aviones de combate, se transforma en una poderosa máquina de guerra, con varias cabezas articuladas y lanzadores de rayos destructores por doquier. Así fue construido. Para eso fue diseñado.

La película nos muestra cómo el gigante lucha contra esa naturaleza belicosa gracias a la influencia amistosa de un niño que le cuida, le enseña y le quiere. El gigante decide luchar contra su propia esencia, convertirse en un ser generoso y ayudar a los seres humanos que, en un principio, eran los objetivos a los que los creadores del coloso metálico tenían la intención de destruir.

Dean Mc Coppen

En su primera aparición en la película ayuda a Hogarth con su ardilla, y al marino Stutz, al confirmar su historia del gigante, para evitar que la gente se ría de él. Su intervención solo consigue que los demás se reafirmen en su creencia de que todo lo que Stutz ha dicho no son más que tonterías, lo cual nos indica que Dean es considerado un tipo excéntrico y poco de fiar en Rockwell.

Es escultor, vive en una chatarrería, le gusta el jazz, toma café, no es muy ordenado, porque tiene los cacharros amontonados en el fregadero y los libros desordenados en las estanterías. Posee un sillón de diseño, y otro sillón con un parche remendado, un trombón, colecciona máscaras africanas. Hace esculturas parecidas a las de Calder, y usa un albornoz con los símbolos del ying y el yang. Se trata de un artista *beatnik*¹⁴. Dean Mc Coppen es percibido en su comunidad como un tipo muy raro del cual no hay que fiarse, o, al menos, no hacerle demasiado caso.

Él es quien le dice a Hogarth que no se preocupe por lo que piensan de él los grandullones de su clase, y que él es quien decide lo que quiere ser, no la opinión de los que son más fuertes.

Annie Hughes

La madre de Hogarth trabaja en un *diner*. Vive sola con su hijo Hogarth. No tiene marido, aunque ya hemos referido que era piloto y que quizá murió. Se encuentra desbordada por su situación: debe alquilar una de las habitaciones de su casa para cubrir gastos, y trabaja hasta muy tarde, con lo que tiene que dejar a Hogarth solo mucho tiempo. Esto hace que Hogarth viva un poco a su aire sin el control de su madre: ve películas de ciencia ficción y terror en la tele, cena golosinas.

La relación de Hogarth con Dean acerca a Annie al escultor, cuya obra "interesa" a la madre del niño. En las últimas secuencias de la película se comprueba que Annie ha establecido una relación con Dean, de modo que la familia de Hogarth se completa.

Kent Mansley

El agente del BUP (Bureau of Unexplained Phenomena) se presenta en Rockwell dándose mucha importancia, con frases como "francamente, no estoy autorizado a hablar de la naturaleza de mi trabajo", "yo soy la respuesta del gobierno a la gente que necesita respuestas", "los problemas importantes ocurren en lugares importantes, y cuanto antes redacte mi informe, antes podré volver a ellos". Cree por tanto que su trabajo es muy importante, se considera un buen americano que

¹⁴ Este término lo acuñó Herb Caen en un artículo, publicado el 2 abril de 1958, en el San Francisco Chronicle. La palabra es el resultado de fusionar otras dos: *beat* y *sputnik*. *Beat* alude a una generación de escritores estadounidenses que desde mediados de los años cuarenta habían comenzado a rechazar algunos valores clásicos americanos, a experimentar con el uso de drogas y a estudiar la filosofía oriental. El término *beatnik* intenta expresar la no "americanidad" de los así llamados, al relacionar lo *beat* con los comunistas (Sputnik). Incluso se trató de reducir lo *beatnik* a ciertos aspectos puramente físicos, como perilla, gafas de sol, lecturas de poesía, cafés, y holgazanería (<http://es.wikipedia.org/wiki/Beatnik>). Dean Mc Coppin los cumple casi todos.

salva a su país de los enemigos que lo acosan, y cree que lo único que hace en Rockwell es perder el tiempo mientras los verdaderos problemas se solucionan en otros lugares.

A medida que va descubriendo los indicios de la presencia del gigante, se va convenciendo, cada vez más, de que es una amenaza (la destrucción del barco de Stutz, la de la central eléctrica, el accidente del tren...). Mansley es un hombre obsesionado, como muchos de sus compatriotas en aquellos años de la Guerra Fría, por los enemigos externos que querían destruir a los Estados Unidos.

No duda en acosar a Hogarth, en amenazarle con separarle de su madre, en drogarle, en mentir a su superior, el general Rogard, haciéndole creer que el gigante ha matado al niño. Llega incluso, fuera de sí, a ordenar el lanzamiento de un misil atómico sobre Rockwell para conseguir destruir al gigante. Instantes después, cuando el general descubre el engaño previo, le hace ver que su conducta va a provocar la muerte de muchos inocentes y la suya propia, "por su país". En ese momento, Mansley muestra su verdadera naturaleza, cobarde e irresponsable, e intenta escapar, diciendo una frase que expresa lo que siente ante la situación que él mismo ha provocado y que le desborda: "¡A la mierda el país! Yo quiero vivir".

General Rogard

En su primera aparición le vemos sentado cómodamente en su sillón, viendo en la televisión una película del oeste, y tomándose una copa, con la silueta del Capitolio recortándose en el cielo de Washington.

Es un hombre enérgico, incluso en su aspecto (mandíbula cuadrada, pelo cortado a cepillo), acostumbrado a mandar, al que no le gusta que le molesten en su casa ni que le hagan perder el tiempo. Siempre parece enfadado, y desde luego da una imagen bastante bruta de lo que es un militar poderoso en los Estados Unidos de finales de los años 50. Sin embargo, aunque trabaja por la seguridad de su país, no es una persona obsesionada con enemigos ocultos, como Mansley, y es perfectamente consciente de lo que significa la guerra. Duda antes de dar la orden fatal al submarino Nautilus de que lance su misil, porque quiere conocer la verdadera dimensión de la amenaza que supone el gigante antes de tomar una medida tan drástica. Incluso es capaz de escuchar a Dean cuando este declara que el gigante solo responde si se le ataca. Y contesta muy convenientemente a Mansley cuando ha sido disparado el misil, haciéndole ver a dónde ha llevado su estúpida obsesión de servir a su país a cualquier precio, incluso el de sacrificar su propia vida y la de los demás.

Además, es capaz de valorar el cariño que Hogarth ha desarrollado hacia su amigo metálico, y le hace llegar el tornillo, último vestigio superviviente del buen gigante.

3.1.4 Escenario y tiempo

La película se desarrolla en octubre de 1957 (en un momento dado se ve un calendario de ese mes).

Rockwell es una localidad imaginaria. Sí se menciona, sin embargo, que Rockwell está cerca de la ciudad de Portland, que, efectivamente, está en Maine (no confundir con Portland, Oregón). El estado de Maine es uno de los más pequeños de los Estados Unidos de América (ocupa el puesto 39, de 50), y es el que está más al norte de los de la costa Este. Limita con Canadá, y quizá no es casual, porque para el desarrollo de la historia es importante que los habitantes del lugar tengan miedo de los enemigos externos, y eso suele ser más habitual en territorios fronterizos. De hecho, en un momento determinado el mismo Mansley indica que el gigante de hierro puede haber sido creado por los rusos, los chinos, los marcianos o los *canadienses*.

Por otro lado, el nombre Rockwell, aunque es inventado, se parece sospechosamente a *Roswell*, que es el nombre de una localidad de Nuevo Méjico que se hizo muy famosa en 1947 a raíz del hallazgo de los restos de una supuesta nave extraterrestre que se estrelló en sus inmediaciones. De hecho, el llamado *incidente OVNI de Roswell* sigue siendo uno de los más famosos en la historia de la ufología mundial. La similitud con la historia del gigante de hierro es evidente, y no parece casual.

3.1.5 Lenguaje y técnicas audiovisuales

Esta es una película de animación en 2D, también llamada animación tradicional o clásica. Es decir, la que no pretende dar una sensación tridimensional *fotorrealista*. Los personajes, los escenarios, los materiales y la iluminación son tradicionales, y han sido creados a mano. Habría que exceptuar algunos elementos de la película: el gigante, el mar, y algunos vehículos (tractores, aviones...) por ejemplo, han sido creados con ayuda de tecnología informática, aunque su aspecto ha sido tratado visualmente para que parezca perfectamente coherente con el del resto de la película.

El lenguaje cinematográfico empleado es convencional: la estructura es lineal. Es decir, los acontecimientos se desarrollan en orden cronológico, no hay *flashbacks* ni *flashforwards*. Esto facilita la comprensión de la narración por parte de todo tipo de público.

El uso de los recursos expresivos del lenguaje audiovisual es inteligente. Para mostrar el poder intimidatorio del gigante se recurre a la utilización de varios recursos. A veces no se le muestra bien iluminado, por ejemplo cuando se ve solo su silueta resaltada por los relámpagos en plena tormenta en el mar, o sus dos ojos luciendo en medio de la oscuridad de la noche. El hecho de que no se acabe de percibir perfectamente al gigante hace que el espectador se sienta intrigado o asustado ante su verdadera naturaleza, porque se cumple la máxima de que "se teme lo que se desconoce". Lo mismo sucede cuando se prefiere mostrarlo parcialmente, en ocasiones solo sus pies, su cabeza o parte de ella. Esto podría achacarse también al problema técnico de encuadrar completamente a un gigante más alto que ancho en un formato de pantalla más ancho que alto, pero lo cierto es que mostrar fragmentos del gigante lo engrandece aún más. En la película se suelen usar puntos de vista bajos (contrapicados muy forzados) para mostrar al coloso tal y como lo

vería Hogarth desde el suelo. Para subrayar su enorme tamaño se utiliza incluso un movimiento de cámara que recorre todo el cuerpo del gigante cuando yace electrocutado junto a la estación eléctrica y Hogarth lo estudia de cerca.

Los rasgos físicos del gigante son muy básicos: ojos redondos y una quijada con poca movilidad. Sin embargo se muestra muy expresivo. Se consigue dotándolo de un muy rico repertorio de recursos de expresión corporal, por ejemplo cuando imita a Hogarth haciendo burla con las manos. En otra ocasión se duerme un instante, aburrido por la cháchara del niño. Este recurso (dotar de aspecto humano a seres que no lo son) ha sido largamente utilizado en el cine de animación, sobre todo con animales, y facilita la percepción positiva del personaje por parte del espectador, sobre todo si es un niño.

Otro recurso abundantemente utilizado en la película es el humor, que aligera la trama y la hace más apropiada para los niños.

3.1.6 Textos de apoyo e interdisciplinarietà

Ya se ha comentado que el argumento de la película se basa en el libro *The iron man: a children's story in five nights*, del escritor británico Ted Hughes, publicado en 1968. La novela fue escrita para confortar a sus hijos después de que la esposa de Hughes, y madre de los niños, Sylvia Plath, se suicidara en 1963. A la novela se le cambió el título para evitar problemas de derechos con la editorial estadounidense Marvel Comics, que tenía registrado el nombre del personaje Iron Man, de modo que hoy día el libro es conocido como *The Iron Giant*.

El argumento del libro difiere notablemente del de la película, que solo toma la idea original: un gigante de hierro llega a la tierra procedente del espacio y se hace amigo de un niño.

Existen varias referencias o relaciones con otras obras. Por ejemplo, ya se ha mencionado, con Superman, personaje de cómic creado en 1932, que proviene del espacio y utiliza sus súper poderes para ayudar a los seres humanos. La película muestra la portada de un ejemplar de la revista Action Comics, en la que aparecía el personaje de Superman, y Hogarth dice de él: "Ahora es muy famoso, pero empezó como tú. Llegó por accidente a la Tierra, y no sabía qué hacía aquí. Solo utiliza sus poderes para hacer el bien, nunca para hacer el mal. Recuerda eso". Y en otra escena el mismo gigante se prende al pecho una enorme "s", como el famoso hombre de acero. Otra referencia, en las escenas en las que Hogarth es transportado en la mano del gigante, podía ser la película *King Kong* (filmada en 1933, 1976 y 2005), en la que un enorme gorila se enamora de una chica y se convierte en su protector. También existe similitud con *ET, el extraterrestre* (1982), película en la que se cuenta la historia de la amistad entre un niño y un ser venido de otro mundo y que es perseguido en el nuestro. Algunos incluso encuentran relaciones con Androcles y el león, fábula atribuida a Esopo, en la que un hombre que ayuda a un león ve recompensado su gesto después,

cuando, condenado a morir en el anfiteatro, encuentra al mismo león en la arena, y este no le ataca, sino que le da muestras de cariño.

3.1.7 Interpretación

El director del film utiliza una frase muy elocuente para resumir qué y cómo es el gigante: "¿Qué pasaría si una pistola tuviese alma y tomase la decisión de no seguir siendo una pistola?"¹⁵.

La película trata muchos temas, pero quizá el más importante es el de la propia conciencia. El gigante no sabe qué pinta en la Tierra, y poco a poco va aprendiendo, como un niño, de la mano de Hogarth. Las enseñanzas del niño incluyen lo siguiente: qué es el agradecimiento, sus primeras palabras, que los seres humanos se asustan de lo que desconocen, que hay súper héroes como Supermán que ponen sus poderes al servicio de los demás, qué es la muerte (la secuencia con el ciervo), que las armas matan y no son buenas, que no es malo morir, pero sí matar y qué es el alma.

El hecho de ser capaz de sentir y de pensar (Hogarth reconoce que el gigante es capaz de hacerlo) aleja al gigante de su naturaleza primera, que era la de ser un mero instrumento de destrucción, y le humaniza. Sin embargo, su impulso destructivo aflora cuando el niño le encañona con un juguete. La clave de la película no es lo que el gigante es, sino lo que quiere ser. El gigante se rebela ante su naturaleza: en primer lugar no desea ser Átomo en el juego del niño (Átomo es un robot maligno protagonista de alguno de los cómics de Hogarth), sino Supermán. Después se tapa los ojos para evitar fulminar con sus rayos a los aviones que le acosan.

Voluntariamente decide salvar a los niños que están en peligro en el mástil de la bandera, decide proteger a Hogarth y decide salvar a todos los habitantes de Rockell estrellándose contra el misil en el espacio.

Todas estas acciones dotan de humanidad al gigante. Cuando Dean se niega a acoger al gigante en su chatarrería, lo hace basándose en que no sabe "qué es eso", pero Hogarth le responde que el gigante no es "eso", sino "él". Es humana también su reacción contra los soldados, en la que destruye todos los medios bélicos del general Rogard, porque por primera vez no reacciona con la frialdad de una máquina programada para repeler las agresiones de que sea objeto, sino a un impulso pasional propio de nuestra especie: la venganza. El gigante ataca voluntariamente porque siente dolor, dolor en su interior porque acaba de perder a un amigo (o eso cree él). Sin embargo, la reaparición de Hogarth y sus palabras ("Eres lo que eliges ser. Elige.") le convencen. El gigante ha aprendido, lo sabe porque Hogarth así se lo enseñó, que es mejor ser bueno que malo.

Desde este punto de vista la película propone un mensaje muy explícito a los espectadores, también a los niños: se puede elegir lo que se es. Ser bueno o malo no depende de otra cosa que de la

¹⁵ Brad Bird, en la reseña de la película para el canal TCM. Disponible en <http://www.tcm.com/this-month/article/148012%7Co/The-Iron-Giant.html>. Consultado el 27 de mayo de 2013.

voluntad, y ningún pasado determina el futuro. El gigante ha sido creado como arma, pero decide dejar de serlo.

Otro tema importante en el desarrollo de la película es la preeminencia del bien sobre el mal. Hogarth decide ayudar al gigante porque le ve sufrir, electrocutándose en la estación eléctrica. El primer sentimiento de Hogarth en relación con el gigante había sido la curiosidad, después el miedo, pero finalmente aparece la compasión, que le hace superar los dos anteriores y da pie a un acto de valor físico que propicia una relación ulterior extraordinaria y muy positiva para ambas partes. Por tanto, la película plantea que, si somos lo suficientemente valientes como para superar los sentimientos negativos (miedo, rechazo a los diferentes, prejuicios...), y ayudar a los demás, lo que encontraremos será bueno. En definitiva, que es mejor ser bueno que malo. Y que, además, para ser bueno es necesario tener la capacidad de ser compasivo, de ponernos en el lugar de los demás y sufrir con ellos. Si Hogarth no hubiera sentido dolor ante el sufrimiento del gigante, no le habría ayudado desconectando el interruptor de la estación eléctrica. Hogarth es un modelo moral de primer orden.

Se plantea otro asunto primordial en la película: el miedo al otro. Ese otro en la película se sustancia en el gigante, que es el compendio de todo lo que los estadounidenses temían en 1957: un arma creada por el enemigo (los comunistas o los extraterrestres), más poderosa que las propias, imposible de contrarrestar, que sería capaz de desequilibrar la balanza y terminar con el estilo de vida americano, compendio de todas las virtudes. En aquella sociedad, el deseo de conocer lo desconocido ha sido sustituido por el deseo de destruir lo desconocido, sin darle tiempo a que él me destruya a mí. La filosofía de la época es "el que golpea primero, golpea dos veces". Esta ideología se concretó, por ejemplo, en la carrera espacial y en la carrera armamentística. En realidad la primera no era más que una parte de la segunda. Se trataba de superar al rival, de aparentar más, de asustarle más, para impedir su ataque. Sin embargo, la película postula que esa manera de actuar solo puede traer problemas, y que merece la pena dedicar un pequeño esfuerzo en conocer al otro, sea quien sea, sin prejuzgarle. Es lo que intenta Hogarth cuando trata de explicarles a sus compañeros de clase cómo es el gigante. Es lo que aprende uno de esos muchachos, que en un principio sigue la línea de opinión mayoritaria (el gigante ha venido a destruirnos, no hay que darle la oportunidad de hacerlo y para ello solo existe la posibilidad de destruirle a él) y que más tarde comprueba lo erróneo de sus postulados, cuando el gigante le salva la vida de un modo completamente desinteresado.

La película combate la idea de que destruir al otro es la mejor manera de evitar ser destruido uno mismo. Todos admitimos que, en la teoría, y entre iguales, dialogar es bueno, pero el argumento se dinamita si se afirma que no se debe dialogar con "el otro", porque "el otro" no sabe dialogar (no es bueno como nosotros, no es como nosotros) y por lo tanto sería darle ventaja en su inequívoco deseo de destruirme. Suponer que los demás carecen de las cualidades que nos adjudicamos a nosotros mismos es el primer paso para llegar a negar a los demás. Hogarth supera esta postura y

concede al gigante el beneficio de la duda: le da la oportunidad de ser bueno, y el gigante la aprovecha.

El personaje de Dean cumple una función similar, en algunos aspectos, a la del gigante. Sus convecinos le rechazan porque es diferente. Ya se ha comentado que los *beatniks* fueron llamados así para reforzar sus vínculos con lo que no era americano. Y en la película se dice varias veces que lo que viene del extranjero (lo que no es americano) es un peligro potencial. Desde este punto de vista, también Dean es percibido como parte del otro que quiere destruir a los estados Unidos (su cultura, sus tradiciones, su forma de vida, sus creencias). Aunque a Mc Coppen quizá no haya que destruirlo, piensan sus vecinos: basta con ignorarlo y burlarse de él. Muchos niños podrían reconocerse en el personaje de Mc Coppen.

Otro tema interesante de la película y que también puede ser de utilidad cuando se presente a los niños, es el de la relación entre Annie y su hijo. En la sociedad actual los modelos familiares son tan variados que este caso no es extraño.

La película aborda también el tema de las armas, tan relevante en la sociedad estadounidense. Sin embargo, no es raro que nuestros alumnos conozcan o hayan oído hablar de este asunto, porque nuestros medios de comunicación suelen hacerse eco de lo que pasa en el país más poderoso del mundo. Hogarth deja claro, con su frase "Las armas matan, y matar no es bueno" qué opina del tema. Por otra parte, en todo momento se aboga por una resolución pacífica de los conflictos, y el uso incontrolado y excesivo de la fuerza se reprueba suficientemente a lo largo de todo el metraje.

La relación de amistad entre el niño y el gigante, en la que el primero ejerce la función de maestro del segundo, les lleva a una conversación en la que se plantean las grandes preguntas que el ser humano se ha hecho a lo largo de la historia, y que al gigante, en su proceso de humanización también le interesan. Así, Hogarth instruye al gigante sobre qué es el alma, qué es la muerte. Resulta curioso que, aunque todo parece indicar que el padre de Hogarth murió, en esta conversación (tampoco ocurre en el resto de la película) no se haga ninguna referencia a ese hecho.

Consideramos, por otra parte, que Hogarth es un niño especial, al que su manera de ser, "diferente", le reporta algunos problemas de convivencia, y que busca sus propios recursos para evitar la soledad: los cómics y las películas. Un mundo de fantasía en el que, sin embargo, ha aprendido a confiar en los demás, al contrario que las personas de su entorno, tan realistas y tan ciegas ante las noticias que son incapaces de pensar de manera abierta e integradora.

4. PROPUESTA PRÁCTICA

La película toca numerosísimos temas relacionados con el currículo del tercer ciclo de educación primaria, y con los valores que la legislación propone para esta etapa educativa.

4.1 EL GIGANTE DE HIERRO Y LOS VALORES

Cuando se habló del aprendizaje de los valores, se mencionó que estos se aprendían a partir de un modelo proporcionado y, después, del ejercicio de actos que lo pongan en práctica. A continuación se plantea de qué manera la película presenta modelos de valores la película *El gigante de hierro*.

Me centraré solo en los planteados por Candel (2012, pp. 43-49) y por el RD 1513/2006.

Valor	Personajes que lo encarnan en la película
<i>Fortaleza</i>	Entendido como <i>vencimiento del temor</i> , este valor está presente en Hogarth y en Dean, que superan el temor a los problemas que les puede suponer ayudar al gigante.
<i>Paciencia perseverancia y laboriosidad</i>	Hogarth declara que hace los deberes, y que eso le reporta buenas notas. La perseverancia y la laboriosidad son dos de las cualidades más importantes en la escuela. Hogarth afirma así de rotundamente que de ellas depende principalmente el éxito escolar: "...pero yo no soy más listo que ellos, lo que pasa es que hago los deberes". También las esculturas de Dean denotan laboriosidad (hasta sale de noche a buscar chatarra para sus esculturas)
<i>Responsabilidad</i>	Posiblemente sea Annie quien mejor encarna este valor en la película: una madre sola que tiene la responsabilidad de sacar adelante a un niño, al tiempo que trabaja. Este es un caso bastante común en nuestra sociedad, y muchos niños podrían sentirse identificados con esta situación.
<i>Generosidad</i>	Hogarth, Dean y el gigante muestran enormes dosis de generosidad a lo largo de toda la película. Se puede decir que los tres actúan desinteresadamente, sin buscar más recompensa que la que les procuren los lazos de amistad que se tejen entre ellos. El caso del gigante: actúa con generosidad cuando salva a los dos chicos que están a punto de estrellarse contra el suelo, salva a Hogarth protegiéndolo en sus manos, y se sacrifica por una comunidad que poco antes le temía y quería destruirle.
<i>Sociabilidad</i>	Dean la demuestra cuando al principio de la película apoya el testimonio de Stultz acerca del avistamiento del gigante, aunque sea mentira: lo hace con la única intención de ayudarlo en el apuro en el que se ha metido, rodeado de todos los parroquianos del local, que se burlan de él.
<i>Amistad</i>	El valor más importante de la película. Hogarth y el gigante construyen una amistad sólida, sin prejuicios. Hogarth salva al gigante porque siente compasión, el gigante se siente agradecido al niño, y se deja guiar completamente por él. El niño nunca le falla: le protege de la gente, que solo querría destruirle.
<i>Respeto</i>	Este valor lo posee Hogarth. Ejercita actitudes de respeto hacia el gigante, hacia Dean (que, no lo olvidemos, es un personaje marginado en Rockwell). Incluso el

	general, una vez todo ha terminado, demuestra respeto hacia Hogarth y el gigante, al entregar el tornillo de la mandíbula del coloso de metal al niño.
<i>Sencillez</i>	Hogarth, Annie y Dean viven sencillamente. Los Hughes incluso pasan apuros económicos, y tiene que alquilar una habitación para cubrir gastos.
<i>Patriotismo</i>	Ya comenté que este valor hay que considerarlo, cuando menos, detenidamente, porque no todo el mundo lo considera un valor. Mansley muestra un patriotismo desmedido, y falso. En realidad lo utiliza como excusa para darse importancia y medrar. En el momento decisivo renuncia a su "patriotismo" y trata de huir. En este sentido es más patriótica la actitud del general, que actúa de buena fe contra lo que él cree que es una amenaza, aunque no a cualquier precio.
<i>Prudencia</i>	Hogarth no pregona su descubrimiento del gigante a los cuatro vientos, porque sabe que la mayoría de los habitantes de Rockwell no compartirán su punto de vista y se sentirían amenazados. Se comporta, por tanto, manera prudente.
<i>Flexibilidad</i>	La sociedad de la época está dominada por una idea repetida en los medios de comunicación, la escuela o las conversaciones cotidianas. Esa idea es que el enemigo nos odia y quiere destruirnos, y todo lo que no conocemos es un peligro que hay que conjurar. Hogarth, sin embargo, se resiste a acatar esta norma, y se muestra flexible, da una oportunidad al gigante, enseñándonos que el conocimiento de aquellos a los que consideramos enemigos los humaniza y facilita la creación de lazos amistosos.
<i>Comprensión</i>	Dean es, sin duda, el personaje que mejor encarna este valor. De algún modo acepta los planteamientos de Hogarth, le comprende, y acepta la presencia del gigante en su chatarrería, a pesar de los problemas que esto puede acarrearle.
<i>Lealtad</i>	Este valor lo posee el gigante. Cuando Dean pierde la confianza en el gigante y le aleja de Hogarth, el coloso no pierde su sentido de la lealtad hacia el muchacho, le protege de los ataques de los aviones, y finalmente confía en las enseñanzas del niño y le salva al estrellarse contra el misil.
<i>Audacia</i>	La demuestra Hogarth al salir en busca de la antena en medio de la noche, al lanzarse a apagar el interruptor de la estación eléctrica...
<i>Humildad</i>	Cuando Hogarth le cuenta a Dean que él saca sobresalientes y que sus compañeros se burlan de él, pensando que es porque es más listo, él afirma que no es así, y que solo saca buenas notas porque estudia, lo mismo que les ocurriría a ellos si lo hicieran.
<i>Valores y criterios éticos en torno a la ciencia y la tecnología</i>	La película plantea el uso de la tecnología desde varios puntos de vista: máquinas que ayudan (teléfono, coches, barcos) y máquinas de destrucción: el gigante, tanques, aviones, misiles.
<i>Tolerancia</i>	Hogarth y Dean se muestran tolerantes hacia el gigante, sin prejuzgarle.

<i>Ayuda mutua</i>	Hogarth y el gigante se ayudan mutuamente. El primero proporciona cobijo y alimento al segundo, y el gigante protege y salva al niño.
<i>Cooperación y cultura de la paz</i>	Toda la película gira en torno a la idea de la resolución de conflictos sin el concurso de la violencia.
<i>Conocimiento de sí mismo y autoestima</i>	Hogarth y Dean son diferentes en medio de su ambiente, pero no se muestran cohibidos, ni demuestran bajos niveles de autoestima. Al contrario, su empeño en ser como son demuestra a las claras que confían en sí mismos.
<i>Creatividad</i>	Dean es un artista, y la demuestra. Hogarth vive en un mundo de películas y cómics que fomentan este valor, y demuestra también ser creativo cuando va ideando soluciones para salvar al gigante. Recordemos, por ejemplo, las tretas que utiliza para ocultar la mano animada del gigante a los ojos de su madre y de Mansley.
<i>Capacidad de elegir</i>	Dean anima a Hogarth a decidir qué quiere ser, sin que le importe lo que piensen los demás. Lo mismo hace Hogarth con el gigante, que, finalmente, decide ser quien se sacrifique por los demás. Sin duda es uno de los temas más importantes de la película.
<i>Capacidad de afrontar los problemas</i>	Hogarth demuestra que tiene recursos para solucionar los problemas que se le plantean: esconder al gigante, alimentarlo, esquivar a Mansley.
<i>Aceptación</i>	Hogarth acepta al gigante, Dean a los dos.
<i>Cooperación</i>	Hogarth y Dean colaboran para esconder y salvar al gigante.
<i>El esfuerzo personal</i>	Hogarth declara que hace sus deberes, y que eso le proporciona buenas notas, aunque también problemas con sus compañeros.

4.2 CONTENIDOS Y ÁREAS DE CONOCIMIENTO IMPLICADAS

En este epígrafe planteamos una propuesta (puede haber otras) de relación entre elementos y temas planteados en la película y contenidos de las enseñanzas mínimas del currículo del tercer ciclo de Educación Primaria.

Área de conocimiento	Tema sugerido en la película	Contenidos del RD 1513 que se podrían tratar
Área de Lengua Castellana	<i>Relación de la película con el libro</i>	Bloque 3 (Educación literaria). -Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual en diferentes soportes. -Valoración y aprecio del texto literario como vehículo de comunicación, fuente de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas, como hecho cultural y como recurso de disfrute personal.

	<i>El lenguaje del cómic</i>	Bloque 2. (Leer y escribir). -Utilización de elementos gráficos y paratextuales para facilitar la comprensión (ilustraciones, gráficos, tablas y tipografía).
	<i>El cine como instrumento de aprendizaje y conocimiento</i>	Bloque 1. (Escuchar, hablar y conversar). -Valoración de los medios de comunicación social como instrumento de aprendizaje y de acceso a informaciones y experiencias de otras personas.
	<i>Uso no discriminatorio del lenguaje</i>	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar. -Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.
Área de Matemáticas	<i>Coordenadas (Stutz en su barco)</i>	Bloque 3. Geometría. -Sistema de coordenadas cartesianas. Descripción de posiciones y movimientos por medio de coordenadas, distancias, ángulos, giros...
	<i>Unidades de longitud.</i>	Bloque 2. La medida: estimación y cálculo de magnitudes. -Estimación de longitudes, superficies, pesos y capacidades de objetos y espacios conocidos; elección de la unidad y de los instrumentos más adecuados para medir y expresar una medida.
Área de conocimiento del medio	<i>Coordenadas</i>	Bloque 1 El entorno y su conservación. -Utilización e interpretación de diferentes representaciones sobre un mismo espacio (planos, fotografías aéreas, croquis y otros medios tecnológicos).
	<i>La Guerra Fría</i>	Bloque 5. Cambios en el tiempo. -Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas: prehistórica, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo en el siglo XX, a través del estudio de los modos de vida.
	<i>Máquinas</i>	Bloque 7. Objetos, máquinas y tecnologías.
	<i>Electricidad y energía atómica</i>	Bloque 6. Materia y energía.

	<i>Rechazo social hacia Hogarth, Dean y el gigante</i>	Bloque 4. Personas, culturas y organización social. -Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás.
Área de Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	<i>Identidades o personalidades de Hogarth, gigante y Dean</i>	Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales. -La autonomía y responsabilidad, la valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás, y el desarrollo de la empatía.
	<i>Defensa nacional</i>	Bloque 3. Vivir en sociedad. -Hábitos cívicos. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz.
	<i>Diálogo</i>	Bloque 2. La vida en comunidad. -Aplicación de los valores cívicos en situaciones de convivencia y conflicto en el entorno inmediato (familia, centro escolar, amistades, localidad). Desarrollo de actitudes de comprensión y solidaridad y valoración del diálogo para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con las demás personas.
Lengua extranjera (Inglés)	<i>Titulares de periódico</i>	Bloque 2. Leer y escribir. -Lectura y escritura de textos propios de situaciones cotidianas de relación social, de medios de comunicación y de textos para aprender y para informarse.
	<i>Costumbres cotidianas</i>	Bloque 4. Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural. -Conocimiento de costumbres cotidianas y uso de las formas de relación social propias de países donde se habla la lengua extranjera.
	<i>Versión original</i>	Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar. -Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, como instrucciones o explicaciones, interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte audiovisual e informático, para obtener información global y específica.
Área de Educación Física	<i>Acoso a Hogarth por su físico</i>	Bloque 1. El cuerpo, imagen y percepción. Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y la de los demás, mostrando una actitud crítica hacia el modelo estético-corporal socialmente vigente.

	<i>Cómo se alimenta Hogarth</i>	Bloque 4. Actividad física y salud. - Adquisición de hábitos posturales y alimentarios saludables y autonomía en la higiene corporal.
Área de Religión	<i>La muerte, el alma</i>	La estructura de la religión. El concepto de Dios y de hombre. Origen y destino del hombre. Las mediaciones.
	<i>Bendición de la mesa</i>	Respeto a las convicciones religiosas como condición mínima para la convivencia.
Área de Educación Artística	<i>Cine de dibujos animados, cómics, escultura</i>	Bloques 1 (Observación plástica) 2 (Expresión y creación plástica). Prácticamente todos los contenidos de estos bloques podrían trabajarse.
	<i>Banda sonora</i>	Bloque 3. Escucha -Audición activa y comentario de músicas de distintos estilos y culturas, del pasado y del presente, usadas en diferentes contextos, y -Valoración e interés por la música de diferentes épocas y culturas. Bloque 4. Interpretación y creación musical. -Utilización de medios audiovisuales y recursos informáticos para la creación de piezas musicales y para la sonorización de imágenes y de representaciones dramáticas.

Por otra parte, cualquiera de los contenidos mencionados pueden trabajarse de manera que contribuyan a la adquisición o mejora de la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores¹⁶.

4.3 TRABAJO CON LOS ALUMNOS

4.3.1 Visionado

Para el visionado de la película se necesitarán los siguientes materiales:

- Película
- Reproductor de dvd, o un ordenador con software capaz de reproducir una película.

¹⁶ RD 1513/2006. Art. 4. 4.

- Cañón proyector con cable para conectar al ordenador.
- Pantalla portátil, o pared blanca para proyectar la película.
- Altavoces de calidad.

Habría que comenzar el visionado de la película diciendo que se basa en un libro del mismo título, *The Iron Giant*, escrito por un autor inglés, Ted Hughes, para consolar a sus hijos cuando su esposa murió. Es evidente ver las similitudes que la historia guarda con la historia personal de la familia Hughes, comenzando por el apellido del niño protagonista y la ausencia de uno de los progenitores.

Para motivar el visionado de esta película se puede mencionar que se trata de una película sobre un ser procedente del espacio. A los niños les interesan las historias fantásticas. También es interesante describir al gigante como un ser entrañable que no quiere hacer daño pero es rechazado por ser diferente. Quizá pueda ser un buen comienzo para que los niños se identifiquen con el gigante. Incluso se podría mencionar que Hogarth es un niño que vive sin su padre. Este podría ser un rasgo que algunos de los niños entenderán perfectamente.

Para una correcta comprensión del argumento, sería conveniente situar a los niños en el momento histórico en el que se desarrolla la acción (Guerra Fría, miedo a los comunistas, nacionalismo, carrera espacial, miedo a los peligros del espacio, a la guerra nuclear, al desarrollo científico).

La película contiene secuencias humorísticas, intrigantes, emotivas, vertiginosas y excitantes, sobre todo en su tramo final. Todo esto debería ser contado a los niños para prepararles para el visionado.

4.3.2 Temporalización

Harían falta cinco sesiones, desglosadas como sigue:

- Presentación de la película: una sesión
- Visionado: dos sesiones
- Puesta en común: una sesión
- Actividades: dos sesiones.

4.3.3 Objetivos de esta propuesta

La película puede ser el punto de comienzo para alcanzar múltiples objetivos. En nuestro caso hemos escogido los siguientes:

- Valorar las posibilidades comunicativas y expresivas del cine de animación.
- Incentivar el conocimiento de otras épocas históricas y otros modelos culturales.

- Fomentar actitudes de visionado activo e investigador de los mensajes en formato audiovisual.
- Promocionar un uso correcto y adecuado de las máquinas y la tecnología.
- Utilizar medios gráficos y lingüísticos de modo apropiado para transmitir un mensaje.
- Promover actitudes de respeto hacia todo el mundo, incluso aquellos que pueden parecer diferentes.
- Potenciar la idea de que los conflictos deben ser solucionados empleando métodos no violentos y dialogados.

4.3.4 Actividades

A continuación proponemos una serie de actividades encaminadas a lograr los objetivos escogidos, especificando los contenidos que se pueden trabajar desde esta película. Se trata de actividades interdisciplinarias, que relacionan contenidos de diferentes áreas de conocimiento.

<p>Actividad 1: A lo largo de la película aparecen numerosos textos en inglés, como titulares de periódico que hacen referencia a la carrera espacial, rótulos de comercios que eran conocidos en la época o productos y objetos cotidianos. Se trata de buscarlos con minuciosidad, detectarlos, recopilarlos y analizar con ayuda del profesor y otros medios qué significan. A continuación, se recopila toda la información en un informe.</p>	
<p>Con esta actividad se trabajarían contenidos de las Áreas de Lengua extranjera y Conocimiento del medio. Serían los siguientes:</p> <p>Lengua extranjera (Inglés) Del Bloque 2. (Leer y escribir). -Lectura y escritura de textos propios de situaciones cotidianas de relación social, de medios de comunicación y de textos para aprender y para informarse.</p> <p>Bloque 4 (Aspectos socio-culturales y conciencia intercultural): -Conocimiento de costumbres cotidianas y uso de las formas de relación social propias de países donde se habla la lengua extranjera.</p> <p>Conocimiento del medio Del Bloque 5 (Cambios en el tiempo): -Caracterización de algunas sociedades de épocas históricas: prehistórica, clásica, medieval, de los descubrimientos, del desarrollo industrial y del mundo en el siglo XX, a través del estudio de los modos de vida.</p>	
<p>Contenidos conceptuales</p>	<p>-Uso de textos en rótulos, establecimientos comerciales, titulares de periódicos.</p> <p>-Modo de vida, cultura material, medios de comunicación y entorno socio</p>

	político de los Estados Unidos en la Guerra Fría.
Contenidos procedimentales	-Observación minuciosa de las imágenes -Uso del ordenador para localizar secuencias precisas en una película. -Redacción de un informe que contenga los textos encontrados y sus significados en su contexto espacial, cultural e histórico.
Contenidos actitudinales	-Interés por la observación de los detalles. -Interés por el significado de los textos secundarios que aparecen en las imágenes. -Interés por una correcta ortografía, redacción y uso de la lengua inglesa

Actividad 2: Realizar un cómic en el que se cuente una historia sobre el uso adecuado o inadecuado de las máquinas y la tecnología.

Con esta actividad se trabajarían contenidos de las Áreas de Educación artística, Conocimiento del medio y Lengua castellana. Serían los siguientes:

Educación artística

-Todos los contenidos de los Bloques 1 (Observación plástica) y 2 (Expresión y creación plástica)

Lengua castellana

Del Bloque 2. (Leer y escribir)

-Utilización de elementos gráficos y paratextuales para facilitar la comprensión (ilustraciones, gráficos, tablas y tipografía)

Conocimiento del medio

Bloque 7 (Objetos, máquinas y tecnologías)

-Valoración de la influencia del desarrollo tecnológico en las condiciones de vida y en el trabajo

Contenidos conceptuales	-Elementos del lenguaje gráfico y textual utilizado en los cómics. -Usos diversos de las tecnologías y de las máquinas
Contenidos procedimentales	-Uso adecuado de materiales de dibujo y escritura para el desarrollo de un cómic.
Contenidos actitudinales	-Interés por que el aspecto de los trabajos sea limpio y bien acabado. -Disposición a utilizar elementos gráficos para reforzar la comprensión. -Uso adecuado de la tecnología.

Actividad 3: Se hará una redacción sobre las formas de violencia verbal y física que aparecen en la película, sobre la violencia en el propio aula, en el mundo y sobre cómo se podría solucionar.

Con esta actividad se trabajarían contenidos de las Áreas de Lengua castellana, Conocimiento del medio y Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Serían los siguientes:

<p>Lengua castellana</p> <p>Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.</p> <p>-Utilización de la lengua para tomar conciencia de las ideas y los sentimientos propios y de los demás y para regular la propia conducta, empleando un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias.</p> <p>Conocimiento del medio</p> <p>Bloque 4. Personas, culturas y organización social.</p> <p>-Rechazo de estereotipos y de cualquier tipo de discriminación y desarrollo de la empatía con los demás.</p> <p>Educación para la ciudadanía y los derechos humanos</p> <p>Bloque 1. Individuos y relaciones interpersonales y sociales.</p> <p>-La autonomía y responsabilidad, la valoración de la identidad personal, de las emociones y del bienestar e intereses propios y de los demás, y el desarrollo de la empatía.</p> <p>Bloque 3 (Vivir en sociedad).</p> <p>-Hábitos cívicos. La protección civil y la colaboración ciudadana frente a los desastres. La seguridad integral del ciudadano. Valoración de la defensa como un compromiso cívico y solidario al servicio de la paz.</p>	
Contenidos conceptuales	-Uso integrador del lenguaje, usos despectivos y ofensivos.
Contenidos procedimentales	-Composición de una redacción sobre las formas de violencia verbal y física que aparecen en la película, sobre la violencia en el propio aula y en el mundo y sobre cómo se podría solucionar.
Contenidos actitudinales	-Importancia del lenguaje para evitar y resolver conflictos. -Conciencia de que los conflictos no son inevitables.

5. CONCLUSIONES

En la actualidad se considera que el cine es un elemento de gran importancia social, y que es capaz de "educar" de manera irresistible a los niños y los jóvenes, incluso a los adultos. Nuestra percepción primera fue que esa importancia no se reflejaba adecuadamente en nuestro sistema educativo, y por ello nos planteamos proponer alguna solución a este problema.

El primero de los objetivos que se planteaban en este trabajo era, precisamente, conocer la importancia que tiene el lenguaje audiovisual en nuestra sociedad y en los niños. Se ha demostrado que su importancia reside en la gran capacidad de influencia del cine, y los peligros que entraña. Por otra parte se trataron de establecer las cualidades del cine, y en concreto el de animación, como instrumento educativo en relación a los valores y a los contenidos. En este proceso se constató que muchos educadores se sirven del cine, aunque no siempre de la manera más adecuada. Una vez comprobado que, efectivamente, el cine de animación es un poderoso instrumento transmisor de contenidos y valores, se ha procedido a preparar un modelo de análisis educativo de una película (*El gigante de hierro*) para que pueda ser usado por los docentes, intentando establecer relaciones directas y concretas entre los elementos de la película y los contenidos y valores del currículo oficial.

Finalmente se procedió a la realización de una propuesta de mejora educativa que permitiera a los docentes disponer de una herramienta útil para integrar adecuadamente este medio expresivo, relacionándolo con los contenidos y los valores del currículo oficial.

Por tanto, podemos afirmar que el objetivo principal que se perseguía con este trabajo, realizar dicha propuesta educativa sobre la transmisión de valores y contenidos curriculares con la película *El gigante de hierro* en el 6º curso de Educación Primaria, se ha cumplido.

6. PROSPECTIVA

Sin embargo, no pueden dejar de mencionarse algunas limitaciones que hemos encontrado. Por una parte, la propuesta carece de una aplicación real -ya que no se ha llevado a cabo-, por lo que se mueve en un terreno puramente teórico. Por lo tanto sería interesante llevar a la práctica la propuesta, para calibrar su validez y efectividad.

Esta puesta en práctica encontraría ciertas dificultades. En primer lugar, la falta de preparación en lenguaje cinematográfico de muchos profesores. Esta preparación se hace necesaria para analizar correctamente una película. Por otra parte, el visionado y puesta en común de una película lleva mucho tiempo, en comparación con otras actividades. Nuestra propuesta, por otro lado, se compone de actividades interdisciplinarias que afectan a varias áreas de conocimiento, lo cual puede ser problemático si no todos los profesores están de acuerdo en trabajar de este modo. Además, hemos trabajado sobre una película concreta, y este tipo de propuestas sería muy conveniente extenderlo a más películas. No olvidemos que es muy difícil encontrar la película ideal, aquella que ilustra exactamente los materiales que hemos programado. La mayoría de las veces tendremos que adaptar nuestra propuesta a la película que mejor se ajuste a nuestras necesidades. Ello implica hacer un análisis exhaustivo de cualquier película susceptible de ser usada en el aula, lo cual supone una importante inversión de tiempo y esfuerzo, como podemos atestiguar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Villanueva, C. (2007). La nueva era de los dibujos animados gracias a la animación digital. *Metodologías de análisis del film. Actas del I Congreso Internacional sobre Análisis Fílmico*, p. 57-66. Madrid: Edipo,. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/38380/Cristina%20%C3%81lvarez%20Villanueva.pdf?sequence=6>
- Almagro García, A. (2007). *El cine como recurso didáctico*. Apuntes del Departamento de Ciencias Sociales, en formato digital. Úbeda: Ed. Escuela Universitaria de Magisterio "Sagrada Familia". Recuperado de <http://www.vbeda.com/aalmagro/CINE/2.%20TEMAS.pdf>
- Aparicio, D. (2011). *Uso del cine como recurso didáctico. Una experiencia de educación mediática desde el instituto de tecnologías educativas*. Comunicación en el Congreso Internacional de Educación Mediática y Competencia Digital. Recuperado de <http://www.educacionmediatica.es/comunicaciones/Eje%202/Daniel%20Aparicio.pdf>
- Ambrós, A. y Breu, R. (2007). *Cine y educación: el cine en el aula de primaria y secundaria*. Barcelona: Graó.
- Bernal Concepción, A. (1997). *Educación del carácter-educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Tesis doctoral, Facultad de Filosofía y Letras. Pamplona: Ed. Universidad de Navarra. Recuperado de <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Educ/EducBern.htm>
- Breu, R. (2009). Aprender cine, aprender amb el cinema. *Revista Perspectiva escolar*, nº 334, pp. 7-15.
- Candel Serra, I. (2012). *El cine como recurso educativo en los contenidos actitudinales*. (Trabajo fin de máster). UNIR, Logroño. Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/573>
- Carpegna, N. (2010). *Análisis del consumo de cine infantil de animación 3d: Una mirada sobre los espectadores niños y adultos*. Tesina en Comunicación Social. Universidad de Rosario. Material no publicado. Recuperado el 07/05/2013 de <http://es.scribd.com/doc/90838791/ANALISIS-DEL-CONSUMO-DE-CINE-INFANTIL-DE-ANIMACION-3-D-UNA-MIRADA-SOBRE-LOS-ESPECTADORES-NINOS-Y-ADULTOS>. Consultado

- De Andrés , T. (2006). *El desarrollo de la inteligencia filmica. La comprensión audiovisual y su evolución en la infancia y adolescencia*, CNICE. Material no publicado. Recuperado el 25/05/2013 de <http://ares.cnice.mec.es/informes/15/documentos/8.htm>
- Eco, U. (1977). *Apocalípticos e integrados*. Barcelona: Lumen.
- Galiano León, M (2007). *Interculturalidad y coeducación desde el cine de animación*. Comunicación presentada en las II Jornadas Internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento. Granada. Recuperado de <http://www.educacionenvalores.org/spip.php?article1501>.
- Kirchheimer, Mónica (2006). Nuevas (?) apariciones del dibujo animado cinematográfico. Ponencia extraída de su tesis *Problemas de lecturas: el dibujo animado y su relación con lo infantil y lo adulto*. Recuperado el 06/05/2013 de http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/jovenes_investigadores/4jornadasjovenes/EJES/Eje%204%20Objetos%20culturales%20Arte%20Estetica/Ponencias%20eje%204/KIRCHHEIMER%20MONICA.pdf.
- Marín Núñez, M. (2006). Representación en el cine de animación: reflexiones en torno al concepto de mimesis. Forum de recerca, XI Jornades de Foment de la Investigació (curs 2005-2006). *Publicitat i Relacions Públiques, Universitat Jaume I. Número 11*. Páginas: 1-16 (Publicación en línea). Recuperado el 06/05/2013 de <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi11/22.pdf>.
- Marinas Herreras, J. M. (dir), Rodríguez del Barrio, A., García Alvarez, J. y Benavides Delgado, J. (1994-1995). *Ver la tv con los niños (investigación para la elaboración de líneas de comunicación e intervención educativa en el campo de la interacción entre la televisión y la infancia)*. Gabinete de estudios en acciones comunicativas, S.A. Recuperado de http://tv_mav.cnice.mec.es/verlatv.htm
- Martínez-Salanova, E. (1998). Utilización del cine en las aulas. Aprender pasándolo de película. *Revista Comunicar, 11*, 27-36. Recuperado de http://www.uhu.es/cine.educacion/articulos/aprender_de_película.htm
- Méndiz, A. (2008). La influencia del cine en los jóvenes y en la familia, en *La familia, paradigma del cambio social, Monografías IESF n° 2*, pp. 171-190. Barcelona:Ed. Instituto de Estudios Superiores de la Familia Universitat Internacional de Catalunya. Recuperado de <http://www.cinemanet.info/2008/11/la-influencia-del-cine-en-jovenes-y-adolescentes-completo/>

- Otero F., Carrero D., Bernal J. G., Serna, M. A. y Muñoz J. E. (2007). *Animación*. Material no publicado. Recuperado el 15/05/2013 de http://eisc.univalle.edu.co/materias/multimedia/lab-exp_archivos/expoAnimacion.pdf
- Paredes Fernández, E. y Gordillo Álvarez, I. (2010). La educación mediática como proyecto Educativo. Propuesta metodológica para la Educación en valores a través del cine de Animación infantil creado en España (destinada a niños de 6 a 10 años). *Alfabetización mediática y culturas digitales*. Coord. Pérez Tornero, J. M. Universidad de Sevilla. Recuperado de <http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/files/adjuntos/La%20educaci%C3%B3n%20medi%C3%A1tica%20como%20proyecto%20educativo.%20Propuesta%20metodol%C3%B3gica%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20en%20valores%20a%20trav%C3%A9s%20del%20cine%20de%20animaci%C3%B3n%20infantil.pdf>
- Pereira, C. (2005). *Los valores del cine de animación. Propuestas pedagógicas para padres y educadores*. Barcelona: PPU.
- Pérez, R. (2010). Cine y educación: explotación didáctica y algunas experiencias educativas. *Actas del II Congrés Internacional de Didàctiques 2010*. Girona: Universitat. Recuperado de <http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2642/111.pdf?sequence=1>
- Porto, L. (2010). Socialización de la infancia en películas de Disney/Pixar y Dreamworks. *PDI. Prisma social, revista de ciencias sociales, n° 4: Narración y construcción social de la realidad*. Recuperado el 06/05/2013 de http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/pdf/02_N4_PrismaSocial_leticiaporto.pdf.
- Prats, Ll. (2007). *Cine para educar: Guía de más de doscientas películas con valores*. Barcelona: Belacqua
- Raffaelli, L. (1996): *Les âmes dessinées du cartoon aux mangas*. Roma: Dreamland.
- Rodríguez, M. M. y Melgarejo, I. (2010). Cine infantil: aproximación a una definición. *Doxa Comunicación: revista interdisciplinar de estudios de comunicación y ciencias sociales, n° 10*, pp. 167-181. Recuperado de <http://www.humanidades.uspceu.es/pages/investigacion/DoxaXarticulo8.pdf.pdf>
- RD 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. Boletín Oficial del Estado, 293, de 8 de diciembre de 2006

Otero F., Carrero D., Bernal J. G., Serna, M. A. y Muñoz J. E. (2007). *Animación*. Material no publicado. Recuperado el 15/05/2013 de http://eisc.univalle.edu.co/materias/multimedia/lab-exp_archivos/expoAnimacion.pdf

8. BIBLIOGRAFÍA

Digón Regueiro, P. (2008). Programación infantil y TV sensacionalista: entretener, desinformar, deseducar. *Revista Comunicar*, vol. XVI, núm. 31, pp. 65-76.

García Morales C. (2002). ¿Qué puede aportar el arte a la educación? El arte como estrategia para una educación inclusiva. *ASRI - Arte y Sociedad. Revista de Investigación*, nº. 1. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3868717>

Montero Plata, L. (2012). *El mundo invisible de Hayao Miyazaki*. Palma de Mallorca: T. Dolmen Editorial.

Romea Castro, M.C. (2011). Cine de literatura. Poderoso binomio educativo y cultural. *Revista Lenguaje y textos*, nº 34. pp. 29-38. A Coruña: Ed. Universidade. da Coruña, Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura

Romea Castro, M. C. (2011). El cine en el aula. La literatura en el aula. *Revista Aula de Innovación Educativa. Núm. 156*. pp. 6-11. Barcelona: Graó.

Ros, N. (2007). El film Shrek: una posibilidad desde la educación artística para trabajar en la formación docente la lectura de la identidad y los valores. *Revista Iberoamericana de Educación. nº 44/6*. Edita Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1984Ros.pdf>

Sánchez Alarcón, N. (1999). El cine, instrumento para el estudio y la enseñanza de la historia. *Revista Comunicar*, 13. pp 159-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15801325>