

Antropología Experimental

<http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae>

2021. nº 21. Texto 26: 387-406

Universidad de Jaén (España)

ISSN: 1578-4282 Depósito legal: J-154-200

DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/rae.v21.6223>

Recibido: 18-03-2021 Admitido: 08-07-2021

Concepto estereotipado de arte en películas clásicas Disney

Vicente MONLEÓN OLIVA

Universitat de València (España)

vicente.monleon.94@gmail.com

Stereotypical concept art in classic Disney films

Resumen

La cultura visual se compone de un conjunto de imágenes fijas o en movimiento que son utilizadas para generar un adoctrinamiento en quienes las consumen de forma pasiva. Se rescata Disney como productora de animación que perdura posicionamientos de la sociedad heteropatriarcal y se estudian largometrajes de su colección debido a la influencia que generan entre el público que los consumen a lo largo de un siglo de existencia. En esta ocasión se analiza de una manera cualitativa a través de una metodología de IBI o Investigación Basada en Imágenes una muestra de 10 películas clásicas Disney y protagonizadas por princesas. Concretamente, se atiende al concepto de arte y a la manera en la que la productora lo difunde a través de sus secuencias; así como también, interesa discutir la manera en la que recurre al arte de manera tradicional para perdurar los principios de las comunidades occidentales y tradicionales. Como conclusiones más significativas, se advierte un tratamiento clasista de disciplinas como la arquitectura, la escultura y la pintura; estos son medios a través de los que difunde y defiende la monarquía como forma política de gobierno en un territorio. Otras disciplinas como la danza se caracterizan por perdurar roles de género y estereotipos sexuales.

Abstract

Visual culture is made up of a set of still or moving images that are used to generate an indoctrination of people who consume them passively. Disney is rescued as an animation producer that endures positions of heteropatriarchal society and feature films from its collection are used due to the influence it generates among the public that consumes it throughout a century of existence. Now, a sample of 10 classic Disney films starring Disney princesses is analyzed in a qualitative way through an IBI or Image-Based Research methodology. Specifically, it is paid attention to the concept of art and the way that the producer disseminates it through its sequences; As well as, it is interesting to discuss the way it resorts to art in a traditional way to endure the principles of western and traditional communities. As more significant conclusions, a classist treatment of disciplines such as architecture, sculpture and painting can be seen; these are means through the monarchy is disseminated and defended as a political form of government in a territory. Other disciplines such as dance are characterized by enduring gender roles and sexual stereotypes.

Palabras clave

Arte. Cultura visual. Cinematografía. Disney. Educación

Art. Visual culture. Cinema. Disney. Education

Introducción

El concepto de cultura visual se investiga desde la Educación Artística partiendo de las potencialidades que tiene como imaginario de un colectivo y por las repercusiones sociales que acrean los mensajes, discursos, ideologías, etc., que esta difunde a través de sus materializaciones. Por definición, la cultura visual consiste en una representación ficticia de una situación, colectivo y/o posicionamiento; pero cuyas ideas influyen directamente en la realidad y en las personas que la consumen (Duncum, 2004; Hernández, 2005; Huerta, 2020); sobre todo atendiendo al componente cotidiano con que estas se presentan (Alonso-Sanz y Orduña, 2013; Alonso-Sanz, 2013a).

De entre todo el conjunto de imágenes fijas y en movimiento que configuran y se etiquetan como cultura visual, destacan las producciones televisivas y cinematográficas (Aranguren, Arguello y Bustamante, 2004; Aguaded, 2015). Estas difunden unos posicionamientos políticos muy rígidos e influyen en la mentalidad colectiva, ya que dicha información tiende a recibirse y asimilarse de manera pasiva (Mesías y Sánchez, 2018; Granada, 2003). Se destaca una tendencia a la ausencia de alfabetización audiovisual en la población (Granada, 2003; Monleón, 2020a) que parte de una precariedad en la educación nacional española debido a unos currículos oficiales y marcos legales que no le atribuyen a la Educación Artística la importancia necesario y real como elemento capaz de movilizar a la masa y generar el cambio social hacia el progreso.

Un ejemplo como monopolio de dicho conglomerado se encuentra en las producciones de la compañía Disney (Abirached, 2016; Asebey, 2011). Esta, a lo largo de más de un siglo de existencia (Mollet, 2013), utiliza sus metrajes para difundir un posicionamiento social centrado en el heteropatriarcado y defensor de la normatividad occidental (hombre-blanco-adinerado-heterosexual y mujer-blanca-adinerada-heterosexual). De ello, dejan constancia una gran cantidad de estudios sobre cuestiones de género (Monleón, 2020b y 2020c; Gitlin, 2001) y sexualidad (Monleón, 2020d; Martí, 2011), clases sociales (Monleón, 2020e; Digón, 2006) y dogmas religiosos (Gitlin, 2001; Landerman, 2016) en Disney.

Tras la revisión de dicha bibliografía especializada y con la presentación de un marco en el que se concibe a Disney como productora estereotipada y preservadora de una mentalidad colonialista, se plantea la necesidad de estudiarla desde una perspectiva artística para conocer si dichos estereotipos y tradicionalismos se mantienen en la visión que la compañía cinematográfica crea, recrea y difunde sobre el concepto de arte. Se precisa visibilizar las pretensiones que Disney tiene con respecto al arte para conocer en qué medida películas todavía vigentes contribuyen a la desaparición del mismo o favorecen su actualización y continuidad.

Revisión de la literatura

“La crítica del arte actual plantea que la definición del arte es la no-definición (o la des-finición); sin embargo, tanto definir como no hacerlo conlleva los mismos riesgos. [...] El arte es filosofía visual, y filosofía entendida como los sistemas de pensamiento imperantes en cada época. Por eso hoy nos enfrentamos a la “objetivación” de lo humano y a un arte angustiado” (Longan, 2011: 75).

Una gran cantidad de personas investigadoras pretenden dar respuesta a la cuestión qué se entiende por arte y contribuir al campo de estudio a través de una definición (Blanco, 2011; Longan, 2011; Abadi, 2002; Barriga, 2011; Flo, 2002). No obstante, hay una gran dificultad para lograrlo. Por ello, se genera una aproximación a dicho concepto a través de la evolución contextual y de las aportaciones que generan las contribuciones más significativas a dicho panorama: “El arte acompaña al ser humano en su transitar histórico; [...] no siempre con las mismas manifestaciones. Cada época privilegia ciertos valores estéticos por encima de otros” (Longan, 2011: 75). Así se entiende el componente esencialista e historicista que se relaciona con el propio arte (Parselis, 2008).

Por un lado, se atiende al posicionamiento y/o definición hegeliana del concepto de arte (Blanco, 2011) relacionándolo con el campo de la estética residente en la Filosofía. Así, de acuerdo

con Hegel, el arte persigue la obtención y materialización de la triada de lo bello, lo bueno y lo verdadero; como ideas de la perfección en la cultura clásica. Esta definición del término de arte es aquel al que se acuña en la Historia del Arte a lo largo de su existencia, como área que determina qué es y qué no es arte. Asimismo, partiendo del pensamiento hegeliano, el arte se entiende como medio para la materialización de dichas ideas humanas en términos estéticos. “La grandeza del arte consiste en que esa realización material sea capaz de suscitar una respuesta, un eco en la conciencia. La obra artística tiene que apelar a la interioridad humana” (Blanco, 2011: 133).

Por otro lado, se atiende al pensamiento de Gadamer (Abadi, 2002) quien responde a la cuestión qué es arte al relacionarlo con el propio juego y entendiéndolo como una tendencia natural y predisposición en la humanidad hacia este. No obstante, la mayor aportación de dicho autor a la definición del concepto se centra en incluir a la audiencia que consume el arte como elemento indispensable para su existencia. Se necesita de espectadores/as para dotar de sentido a la producción artística.

Siguiendo la línea de Gadamer y la existencia de producción artística, Adorno (Abadi, 2002) centra la atención en el concepto de obra de arte. Este autor contempla que el propio arte necesita una materialización y/o representación del propio concepto. Recurriendo a Barriga (2011) nuevamente se entienden 7 tipos de arte conocidos como tradicionales: arquitectura, escultura, pintura, música/teatro, declamación/literatura y/o poesía, danza y cine,

“El arte tiene muchas funciones diferentes. Puede representar cosas existentes, pero puede también construir cosas que no existan. Trata de cosas que son externas al hombre, pero expresa también su vida interior. Estimula la vida interior del artista, pero también la del receptor. Al receptor le aporta satisfacción, pero puede también emocionarle, provocarle, impresionarle o producirle un choque. Como todas estas son funciones del arte, no puede ignorarse ninguna” (Tatarkiewicz, 1988: 63).

Con todo, de acuerdo con Venegas-Bohórquez y Toro-Arango (2012) es necesario detenerse a investigar el concepto de arte ya que así se contribuye a la construcción de nuevos conocimientos. De hecho, el estado del arte implica explicar, describir y/o comprender. De acuerdo con Gómez-Vargas, Galeano-Higueta y Jaramillo-Muñoz (2015) las finalidades de la investigación del propio arte son: reconocer y obtener conocimiento, crear un marco conceptual, construir un saber y comprender un fenómeno.

Método

Esta investigación parte de un paradigma socio-crítico (Ricoy, 2006; Unzueta, 2011) ya que pretende promover un cambio social a favor del progreso; promoviendo una justicia colectiva con respecto al tratamiento de las artes en la cotidianidad y también en la educación de la ciudadanía (Díaz y Pinto, 2017; Mora, 2010). Por ello, se ofrece visibilidad al concepto de arte que presenta la productora Disney en sus largometrajes y que difunde entre la audiencia consumidora de sus largometrajes; valorando la manera en la que lo estereotipa o actualiza con respecto al momento contextual que se atraviesa. Este es el objetivo principal al que atiende el estudio abordado y que se desglosa en un conjunto de secundarios:

- Visionar películas Disney atendiendo al concepto de arte; analizando y criticando el enfoque que se le concede.
- Valorar la cabida de estereotipos y tradicionalismos con respecto a dicho término.
- Secuenciar escenas de películas Disney en las que se difunden imágenes y discursos visuales que favorecen o sentencian dicho concepto.

Para la consecución de dichas metas se planea una metodología cualitativa (Shaw, 2003; Martínez, 2006) como manera de proceder y como elemento a través del cual se potencia el uso de la palabra y de la argumentación (Cea, 2001; Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012) como medios

para acceder al conocimiento. De este modo, se atiende a un análisis crítico (Pérez-Rufí, 2016; Sayago, 2007) de la cinematografía de animación Disney. De hecho, al centrar la atención en la imagen como elemento transmisor de ideas se recurre a una Investigación Basada en Imágenes – IBI (Alonso-Sanz, 2013b; Eisner y Barone, 2006) como acepción de los estudios de corte cualitativo. De hecho, los resultados se exponen a partir de secuencias de figuras y de escenas de películas Disney a modo de ensayo visual (Ramon, 2017; Alonso-Sanz y Ramon, 2020). Tal y como se defiende desde la Investigación Artística (Eisner y Barone, 2006; Marín, 2005) este se considera significativo ya que no se limita a presentar una información, sino que genera una reflexión en quienes reciben visualmente dichas figuras (Marquina-Vega, Núñez-Murillo y Hernani-Valderrama, 2018),

“Investigación Artística en el ámbito universitario es la experimentación del sujeto creativo (educador artístico-artista-investigador) con diversos elementos de los lenguajes artísticos (musicales, plásticos y visuales, danzarios literarios o escénicos, entre otros) por él seleccionados que resultan en una obra individual única, por parte del sujeto creador, quien a través del discurso o reflexión intentará una aproximación personal al conocimiento (de tipo histórico, social, cultural, político, semiológico, ambiental, ideológico, real o ficticio, etc.) de un hecho, idea, o experiencia, sobre el objeto creado” (Barriga, 2011: 232).

Se centra la atención en la colección “Los clásicos” Disney, como conjunto de películas de dicha compañía producidas entre 1937 y 2016. Estas son un total de 60 consideradas significativas para el estudio por sobrepasar el componente generacional y continuar vigentes en la actualidad. De todo el conjunto, se atiende a películas clásicas en las que las princesas son las protagonistas, ya que, atendiendo a la literatura especializada (Cantillo, 2011 y 2015) son aquellas en las que un número mayor de estereotipos y convencionalismos/tradicionalismos se encuentran. Estas son un total de 10. Toda la muestra se presenta referenciada filmográficamente en la figura 1.

Producción	Dirección	Año	Título	Productora	Lugar
Disney, W.	Cottrell, W., Hand, D., Jackson, W., Morey, L., Pearce, P. y Sharpsteen, B.	1937	<i>Blancanieves y los siete enanitos</i>	Walt Disney Pictures	Estados Unidos
Disney, W.	Geronimi, C., Jackson, W. y Luske, H.	1950	<i>La Cenicienta</i>	Walt Disney Production	Estados Unidos
Disney, W.	Clark, L., Geronimi, C., Larson, E. y Reitherman, W.	1959	<i>La bella durmiente</i>	Walt Disney Pictures	Estados Unidos
Ashman, H. y Musker, J.	Clements, R. y Musker, J.	1989	<i>La sirenita</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	Estados Unidos
Hahn, D.	Trousdale, G. y Wise, K.	1991	<i>La bella y la bestia</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	Estados Unidos
Clements, R. y Musker, J.	Clements, R. y Musker, J.	1992	<i>Aladdin</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	Estados Unidos
Pentecost, J.	Gabriel, M. y Goldberg, E.	1995	<i>Pocahontas</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Feature Animation	Estados Unidos
Del Vecho, P. y Lasseter, J.	Clements, R. y Musker, J.	2009	<i>Tiana y el sapo</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios	Estados Unidos
Conli, R.	Greno, N. y Howard, B.	2010	<i>Enredados</i>	Walt Disney Pictures y Walt Disney Animation Studios	Estados Unidos
Del Vecho, P. y Lasseter, J.	Buck, C. y Lee, J.	2013	<i>Forzen: el reino de hielo</i>	Walt Disney Animation Studios y Walt Disney Pictures	Estados Unidos

Figura 1. Muestra de estudio con referencias filmográficas Disney. Fuente: Elaboración propia.

Estos largometrajes se visionan atendiendo a las materializaciones del arte tradicional que presentan: arquitectura, escultura, pintura, música/teatro, declamación/literatura y/o poesía, danza y cine. Así, se etiquetan 7 variables de estudio a tener en cuenta en la investigación. Se seleccionan las secuencias de imágenes de cada película en las que se presenta dicha materialización del arte y, tras confeccionar series/secuencias fotográficas, se presentan como resultados. Por tanto, se atiende a una exposición de hallazgos de corte visual (Alonso-Sanz, 2013b; Eisner y Barone, 2006). Finalmente, se interpretan cualitativamente dichos resultados por medio de la crítica cinematográfica y el discurso progresista y de justicia social.

Resultados

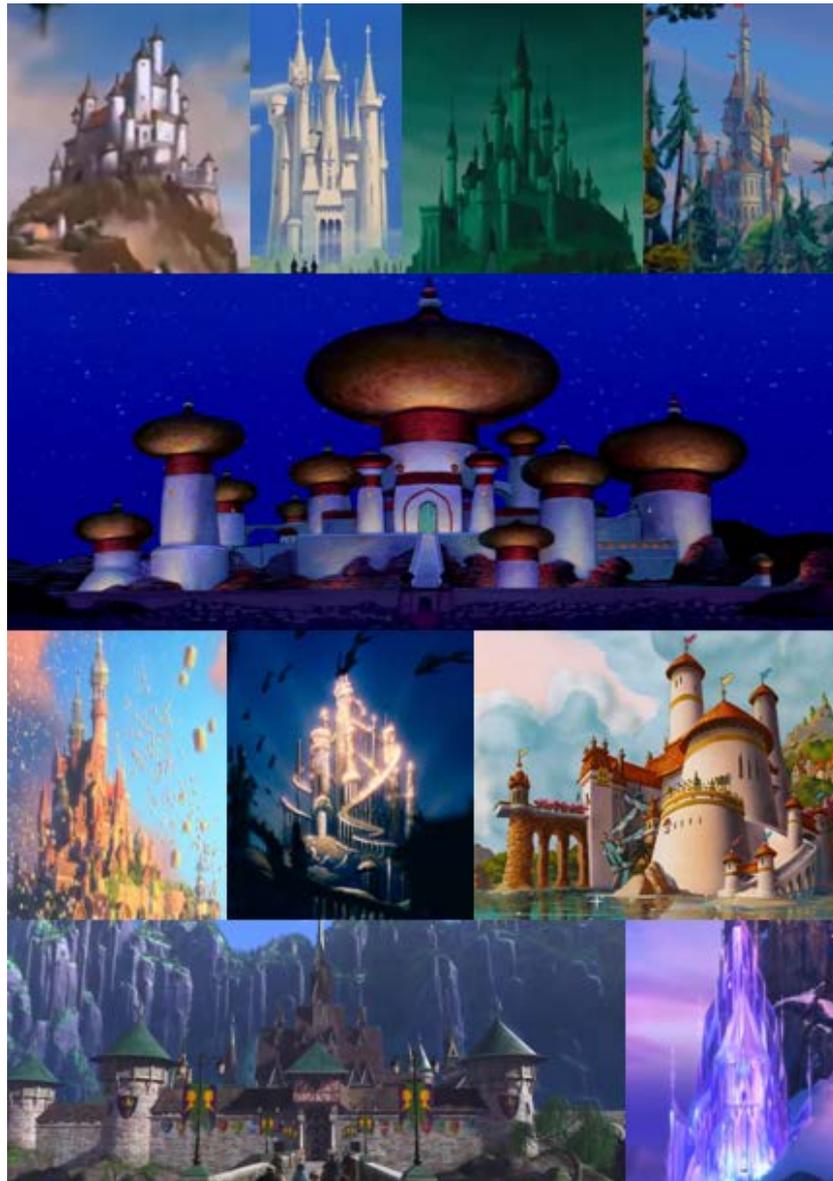


Figura 2. Exaltación de la monarquía y de las desigualdades socio-económicas a través de la arquitectura de las películas Disney. Fuente: (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La bella durmiente* (Disney, 1959), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *Enredados* (Conli, 2010), *La Sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *La Sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) y *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter).



Figura 3. Ciudades recreadas en películas Disney como espacios arquitectónicos que separan a la sociedad en clases sociales. Fuente: (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La bella durmiente* (Disney, 1959), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *Pocahontas* (Pentecost, 1995), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) y *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).



Figura 4. Ejemplos escultóricos clásicos (gárgolas, estatua, madera tallada, porcelana, armaduras, grabados en frisos y cornisas y busto). Fuente: (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) *La bella durmiente* (Disney, 1959), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) y *Frozen: el reino de hielo* (del vecho y Lasseter, 2013).



Figura 5. Diversidad cultural en películas Disney a partir de elementos escultóricos. Fuente: (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *Alddin* (Clements y Musker, 1992), *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *Pocahontas* (Pentecost, 1995) y *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009).



Figura 6. Ejemplos escultóricos Disney con materiales diversos: juguetes, vegetación y hielo. Fuente: (de izquierda a derecha) *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *Pocahontas* (Pentecost, 1995) y *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).



Figura 7. Exaltación de la monarquía en Disney a través del retrato como técnica pictórica. Fuente: (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La bella durmiente* (Disney, 1959), *La bella durmiente* (Disney, 1959), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *Pocahontas* (Pentecost, 1995), *Enredados* (Conli, 2010), *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) y *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).



Figura 8. Pintura mural en películas Disney. Fuente: (de arriba a abajo) *Enredados* (Conli, 2010) y *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).



Figura 9. Los siete enanitos tocando música instrumental. Fuente: *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937).



Figura 10. Defensa de la música instrumental y vocal a través de figuras e imágenes Disney. Fuente: *La Cenicienta* (Disney, 1950).



Figura 11. Ejemplos musicales en películas Disney con contextos medievales. Fuente: *La bella durmiente* (Disney, 1959).



Figura 12. Defensa de la música instrumental y vocal como elemento indispensable en la cotidianidad a través de la animación Disney. Fuente: *La sirenita* (Ashman y Musker, 1992).



Figura 13. Música orquestal en Disney. Fuente: *La bella y la bestia* (Hahn, 1991).



Figura 14. Defensa de la música en películas Disney con contexto asiático. Fuente: *Aladdin* (Clements y Musker, 1992).



Figura 15. Defensa de la música instrumental como elemento de la cultura indígena. Fuente: *Pocahontas* (Pentecost, 1995).



Figura 16. Música jazz en Disney. Fuente: *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2013).



Figura 18. Música instrumental en Disney. Fuente: *Enredados* (Conli, 2010).



Figura 21. Representación de la diversidad a través de danzas Disney. Fuente: (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) *La Cenicienta* (Disney, 1950), *Blancanieves y los siete enanitos* (Disney, 1937), *La bella durmiente* (Disney, 1959), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989), *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) y *Enredados* (Conli, 2010).



Figura 22. Roles de género a través de danzas Disney. Fuente: (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La bella durmiente* (Disney, 1959), *La bella durmiente* (Disney, 1959), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1992), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1992), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *La bella y la bestia* (Hahn, 1991), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) y *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013).



Figura 23. La danza como elemento cotidiano. Recuperado de: (de izquierda a derecha y de arriba a abajo) *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La Cenicienta* (Disney, 1950), *La sirenita* (Ashman y Musker, 1992), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009), *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) y *Enredados* (Conli, 2010).

Discusión y conclusiones

“El arte de la edificación no se ha interrumpido jamás. Su historia es más larga que la de cualquier otro arte, y su eficacia al presentizarse es importante para todo intento de dar cuenta de la relación de las masas para con la obra artística. La arquitectura en muchos casos, logra condensar visualmente las preocupaciones, ocupaciones y quehaceres de una época. Sin embargo, generalmente cuando estas ideas logran plasmarse arquitectónicamente significa que el centro de la gravedad ya está mutando de sitio” (Longan, 2011: 78).

En primer lugar, respecto a la arquitectura, entendida como tipo de arte tradicional; se aprecia una manifestación y exaltación de los castillos/palacios en las películas Disney analizadas. De hecho, se destacan los ejemplos de *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) y *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) como largometrajes en los que se presentan 2 materializaciones de dichas construcciones monárquicas. Asimismo, esta edificación se visibiliza en todas las películas salvo en *Pocahontas* (Pentecost) y *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009); quedando así justificado ya que en el primer filme la princesa procede de una tribu indígena y en el segundo el príncipe como figura humana queda relegado a un segundo plano. Esta narrativa visual transmite y exalta la monarquía como forma política de los territorios occidentales (Monleón, 2020e; Reguillo, 2005); generando así una aceptación entre quienes constituyen la infancia y se nutren de dichos discursos a través del consumo pasivo de estas películas.

En segundo lugar, se destaca como positiva la manera en la que dichas películas introducen el concepto de ciudad (Huerta, 2011, 2013 y 2016; Franco y Huerta, 2011) como conjunto arquitectónico a través del cual se identifica a una comunidad de habitantes. Así se rescata la idea de arte en la propia cotidianidad y se relaciona con la identidad de las personas que habitan en un territorio urbano concreto. No obstante, en términos de arte como medio transformador para

asegurar la justicia social, se advierte y tiene en cuenta el filme *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasse-ter) como ejemplo clásico Disney en el que a través del concepto de ciudad de materializa y expli-cita una separación entre clases sociales. Así se advierte cuando Tiana y su madre viajan en trans-porte público desde la parte alta de la ciudad hasta su barrio habitado por población afroameri-cana en la parte baja de la misma. De hecho, la direccionalidad en el filme sigue dicho trayecto para enfatizar más la idea clasista y separatista (Monleón, 2020e; Ros, 2007) entre quienes están arriba y quienes están abajo.

Respecto a la escultura representada a través de imágenes Disney y entendida como el arte en el que “el artista modela y es capaz de sobreponerse a la gravedad mecánica de la materia” (Blanco, 2011: 146) se aprecia un conjunto significativo de ejemplos a través de los cuales perdura una idea de monarquía como forma política (Monleón, 2020e; Reguillo, 2005; Ros, 2007) –a través de las armaduras que revisten los pasillos de los castillos y de estatuas y bustos de soberanos–, así como de religión cristiana (Gitlin, 2001; Landerman, 2016) a través de las gárgolas, elemento es-cultórico característico de las construcciones religiosas como iglesias y catedrales. Asimismo, se utiliza la técnica escultórica como elemento para perdurar roles de género y estereotipos sexuales (Cantillo, 2011 y 2015; Monleón, 2020b) tal y como se muestra con la estructura corpórea de la figura de la sirena en madera tallada o con la relación entre dos estatuillas de porcelana. Estas últimas también se relacionan con el arte de la porcelana valenciana de la firma Lladró (Ramon, 2015).

A pesar de ser una minoría, se presentan ejemplificaciones de la cultura visual Disney que, a través de la escultura, introducen el concepto de diversidad cultural (Gutiérrez-Bueno y Molina-García, 2019; González-González, Martínez-Gómez y Pereira, 2018). Por ejemplo, en el largome-traje *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) se referencia el arte asiático y la representación de dei-dades orientales en esculturas de oro macizo; en *Pocahontas* (Pentecost, 1995) se alude a las es-culturas indígenas talladas en madera; y en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasse-ter, 2009) a ejemplos escultóricos también en madera de las culturas de tribus africanas quienes basan sus creencias religiosas en el vudú. Estas ejemplificaciones son potencialmente significativas y susceptibles de ser introducidas en las aulas como medio para favorecer una alfabetización audiovisual de calidad (Monleón, 2020a, Alonso-Sanz, 2013a) que favorezca la visibilidad de colectivos diversos y alte-rosos y que mantenga al alumnado con un comportamiento crítico y activo al consumir los largo-metrajados de animación.

También se valoran como positivos los ejemplos relacionados con el arte efímero (Ramon, 2011 y 2013) de esculturas compuestas con materiales de corta duración: una agrupación de ani-males de juguete en *Aladdin* (Clements y Musker, 1992), setos podados con diferentes formas en *Pocahontas* (Pentecost, 1995) y la estatua de hielo de Anna en *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasse-ter, 2009):

“La pintura, como generación manual de una imagen, se ha desarrollado tradi-cionalmente en el ámbito de las dos dimensiones, sin embargo a partir de fina-les del siglo XIX comienzan a aparecer manifestaciones pictóricas en las que la tercera dimensión se va haciendo más patente, primero con el aumento de la cantidad de materia y el empleo de empastes y posteriormente con la incorpo-ración de elementos extrapictóricos cada vez más explícitos; Se recurre al co-llage, al *assemblage*, al empleo de materiales industriales o de objetos encontra-dos, hasta cristalizar en algunas tendencias contemporáneas en las que la obra pugna por una ruptura total del plano original” (Callizo, 2017: 123)

En esta muestra clásica Disney –a diferencia de lo aportado por Callizo (2017) sobre el con-cepto contemporánea de pintura– se advierte una tendencia a la reproducción de la disciplina clásica como elemento para recrear las historias de vida de quienes adoptan roles de monarcas. Una vez más, se recurre al arte en películas Disney para perdurar una construcción social basada en las clases sociales y en la monarquía como forma política y de control ciudadana (Monleón, 2020e; Reguillo, 2005; Ros, 2007). Únicamente se advierte un ejemplo pictórico sobre lienzo en la

película *La sirenita* (Ashman y Musker, 1989) en el que se recurre a dicha técnica como elemento para generar un discurso/narrativa visual para aproximarse al mundo (Mannay, 2017; Segovia, 2011). Asimismo, se rescata la materialización de dicha extensión del arte con la pintura mural presentada en el techo del castillo del príncipe Adams en *La bella y la bestia* (Hahn, 1991) o con la actividad que desarrolla Rapunzel en las paredes de su habitación en *Enredados* (Conli, 2010). De hecho, la pintura mural resulta ser un medio idóneo y significativo para que un grupo de alumnado transmita sus ideas personales y las incluya en el discurso artístico de sus compañeros/as (Gutiérrez, 2012; Ponce-Gea y Ortuño-Molina, 2018):

“En la música, la materia está en su puro movimiento, desplazándose como vibración en el aire. La poesía, por su parte, integra las notas de las artes visuales y de las musicales, y su medio propio es la imaginación, lo que le permite expresar todo cuanto la mente es capaz de concebir” (Blanco, 2011: 146).

Centrando la atención en la variable de la música, se advierte un uso y visibilidad continuada de este arte en los largometrajes Disney que son estudiados. De hecho, se plantea desde diversas perspectivas que favorecen la inclusión de colectivos sociales alterosos. Hay una mínima tendencia a relacionar dicho arte con una actividad destinada específicamente a quienes pertenecen a clases sociales elevadas y quienes lo practican como una afición y/o formación para su desarrollo integral y artístico –así ocurre con la familia reconstruida de Cenicienta en *La Cenicienta* (Disney, 1950)– o a quienes trabajan en dicho entorno como por ejemplo los trovadores y juglares del castillo de Estéfano en *La bella durmiente* (Disney, 1959). Con este ejemplo, se reducen los efectos clasistas de la productora apuntados por autores como Monleón (2020e). Aunque persiste una visibilidad de la religión cristiana como dogma a seguir por la población y relacionado con dicho arte; así ocurre en películas como *Frozen: el reino de hielo* (del Vecho y Lasseter, 2013) cuando se presenta un coro y música de órgano en la Iglesia para celebrar el acto público de coronación de la reina Elsa.

Positivamente, se anota la manera en la que filmes como *Aladdin* (Clements y Musker, 1992) introducen música árabe y/o *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) el género afroamericano de la música jazz. De esta manera se contribuye a la visibilidad de culturas diversas y discernientes de la normatividad occidental; aceptándolas y tratándolas de una manera inclusiva. También a través del largometraje *Pocahontas* (Pentecost, 1995) se introduce la idea de instrumentos musicales no convencionales y provenientes de otras culturas. A partir de secuencias como esta resulta idóneo confeccionar cotidiáfonos (Arkoschky, 2005) –instrumentos musicales fabricados con materiales reciclados– desde las aulas para aproximar al alumnado al arte de la música desde un posicionamiento defensor de la diversidad y pluralidad de razas y culturas (Zapara y Niño, 2018),

“La poesía es el arte verdaderamente universal, pues asume los modos de representación de las demás artes, y todas las formas artísticas [...]. La onda sonora musical es energía que se desplaza en el aire” (Blanco, 2011: 145).

A priori, se estudia la visibilidad que tiene el arte de la poesía en las películas Disney. No obstante, tras apreciar que únicamente en la película *La Cenicienta* (Disney, 1950) se atiende a la visibilidad de poemas clásicos en la colección privada del rey; se amplía el término y se estudia el concepto de literatura en dichos largometrajes clásicos Disney.

Por una parte, se atiende a la difusión de los entornos y espacios literarios entre las figuras de los filmes; tanto protagonistas como antagonistas. De esta manera, desde la alfabetización audiovisual se difunde un discurso defensor de dichos lugares, considerados indispensables para el desarrollo y crecimiento de todas las personas. Se destaca la manera en la que el concepto de biblioteca (Serna, Rodríguez y Etxaniz, 2017; Rueda, 1998) se difunde. Esta aparece y adquiere una gran importancia en películas como *La bella y la bestia* (Hahn, 1991). Por otro parte, a través de las secuencias de imágenes en las que las lecturas se incluyen en la cotidianidad de las figuras de

los filmes se potencia un desarrollo de dicha actividad entre quienes componen la infancia y que es indispensable para su evolución cognitiva (Morón, 2010; Ceballos, 2016):

“El gremio de la danza, con una vocación más práctica y una disposición más abierta en cuestiones intelectuales, se ha mantenido alejado de las sofisticaciones comunes entre los teóricos del cine, las artes visuales o la literatura. Desgraciadamente, sin embargo, en sus propias tradiciones hay poderosas razones para que el problema sobre qué es una obra de arte sea difícil de discutir. Como veremos, las tres tradiciones principales de la danza del siglo XX se distinguen también porque participan de tres ideas distintas acerca de qué es el arte, y también en este caso, por razones internas, las defensas de cada postura suelen ser con frecuencia totalizantes y excluyentes” (Pérez, 2008: 40).

Con respecto a la variable del arte de la danza se contemplan una serie ejemplos cinematográficas en Disney susceptibles de ser discutidos y visibilizados por las potencialidades educativas que presentan. A pesar de perdurar una serie de narrativas visuales que contribuyen al mantenimiento de roles de género y estereotipos sexuales en la productora que sublevan la figura de la mujer a la del hombre (Monleón, 2020b; Cantillo, 2011 y 2015) tal y como ocurre por tradición en la danza clásica; se advierten tratamientos inclusivos del baile como el generado entre hombres como parejas que ayuda a favorecer la diversidad sexual desde el consumo de los audiovisuales de animación (Monleón, 2020d; Huerta, 2020). Así se percibe con la danza ejecutada entre el príncipe Naveen y su mayordomo en *Tiana y el sapo* (del Vecho y Lasseter, 2009) o del rey y su criado en *La Cenicienta* (Disney, 1950). También se perciben ejemplos de pasos interpretados por figuras en solitario en las tramas de los filmes y que recurren al baile como acompañamiento de las rutinas básicas de sus historias de vida (Monroy, 2003; Guerrero, 2020).

Finalmente, cabe indicar que no se aprecian ejemplos cinematográficos que otorguen visibilidad al arte del cine en dichas producciones clásicas Disney. Por ello, no es posible discutir hallazgos ni establecer conclusiones respecto a dicha variables de estudio.

Con todo, a modo de recapitulación final, se concluye con un tratamiento tradicional del concepto de arte y de sus tipos (arquitectura, escultura, pintura, música, poesía/literatura y danza) en las películas clásicas Disney protagonizadas por princesas. De hecho, a través de dicha área y de sus correspondientes disciplinas se persiste en difundir un posicionamiento heteropatriarcal caracterizado por una mentalidad machista, clasista, separatista y homofóbica, así como también por el seguimiento de un dogma cristiano. Únicamente, se advierten ejemplos puntuales que sirven para defender y promover la diversidad desde las aulas de educación formal. Por ello, se anima a utilizar dichas secuencias y narrativas visuales para promover una alfabetización audiovisual de calidad y un consumo activo de los largometrajes Disney por parte de quienes componen la infancia.

Referencias

- Abadi, F. (2002). Diálogo entre Gadamer y Adorno en torno a una definición del arte. *Jornadas de Estética*, s.n., 1-24.
- Abirached, M. T. (2016). *Los verdaderos villanos de la película*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Aguaded, J. I. (2015). Cine, sistema educativo, responsabilidad social e influencia en el entorno ciudadano. *Aularia*, 2, 9-17.
- Alonso-Sanz, A. (2013a). Propuestas didácticas resolutivas de conflictos en el aprendizaje colaborativo. Aplicaciones pedagógicas generativas desde la cultura visual en la película animada, los «Pingüinos de Madagascar». *Aularia*, 2(2), 253-262.
- Alonso-Sanz, A. (2013b). A favor de la Investigación Plural en Educación Artística. Integrando diferentes enfoques metodológicos. *Arte, Individuo y Sociedad*, 25(1), 111-119. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n1.41167
- Alonso-Sanz, A. y Orduña, S. (2013). Referentes relativos a la identidad en la Cultura Visual infantil. *Aula de Innovación Educativa*, 220, 18-24.

- Alonso-Sanz, A. y Ramon, R. (2020). Cuerpos diversos, Tetas Diversas. Acción artística para sensibilizar en igualdad de género y diversidad sexual a través de la cerámica. *Revista Apotheke*, 6(3), 144-153. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267632020144>.
- Aranguren, F., Arguello, R. y Bustamante, B. (2004). Educación y televisión: una convergencia creativa. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 22, 132-136.
- Arkoschky, J. (2005). Los "cotidífonos" en la Educación Infantil. *Eufonía: Didáctica de la música*, 33, 20-30.
- Asebey, A. M. d. R. (2011). Disney en la aculturación de la niñez latinoamericana. *Revista de Psicología Trujillo*, 13(2), 241-251.
- Barriga, M. L. (2011). Estado del arte y definición de términos sobre el tema "La investigación en educación artística". *El Artista*, 8, 224-241.
- Blanco, C. (2011). Hacia una definición hegeliana del arte. *Thémata. Revista de Filosofía*, 44, 126-146.
- Callizo, C. (2017). La tercera dimensión de la pintura. En F. Laranjo, D. Loureiro, S. Torres y T. Almeida (Eds.), *Paiting and Resarch. Reflexions beyond Thinking and Practice* (pp. 123-137). Universidad de Oporto.
- Cantillo, C. (2011). Análisis de la representación femenina en los medios. El caso de las princesas Disney. *Making of: Cuadernos de cine y educación*, 78, 51-61.
- Cantillo, C. (2015). Del cuento al cine de animación: semiología de una narrativa digital. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 38, 133-145. DOI: <https://doi.org/10.15198/seeci.2015.38.115-140>.
- Cea, M. Á. *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Editorial Síntesis.
- Ceballos, I. (2016). *Iniciación literaria en Educación Infantil*. UNIR Universidad Internacional de la Rioja.
- Díaz, C. y Pinto, M. L. (2017). Vulnerabilidad educativa: Un estudio desde el paradigma sociocrítico. *Praxis educativa*, 21(1), 46-54. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210105>.
- Digón, P. (2006). El caduco mundo de Disney: una propuesta de análisis crítico en la escuela. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 26, 163-169.
- Duncum, P. (2004). Visual culture isn't just visual: Multiliteracy, multimodality and meaning. *Studies in art education*, 45(3), 252-264.
- Eisner, E. W. y Barone, T. (2006). Arts-Based Educational Reseach. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Hand book of complementary methods in education research* (pp. 95-109). AERA.
- Flo, J. (2002). La definición del arte antes (y después de su indefinibilidad). *DIÁNOIA*, 47(49), 95-129.
- Franco, C. y Huerta, R. (2011). La creación de una mirada urbana. La ciudad de Santiago de Compostela interpretada por el alumnado de magisterio. *Educatio Siglo XXI*, 29(2), 229-246.
- Gitlin, T. (2001). La Tersa Utopía de Disney. *Letras Libres*, 3(28), 12-16.
- Gómez-Vargas, M., Galeano-Higuita, C. y Jaramillo-Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- González-González, M. C., Martínez-Gómez, E. y Pereira, C. (2018). Cine de animación y educación. Modelos de películas de animación y sus virtualidades educativas. *RELAdEI*, 7(2-3), 99-126.
- Granado, M. (2003). Educación audiovisual en educación infantil. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, 20, 155-158. DOI: <https://doi.org/10.3916/C20-2003-22>.
- Guerrero, I. (2020). Videocreación para alumnado con síndrome de down en las enseñanzas regladas de danza. *ArtyHum Revista Digital de Artes y Humanidades, 1º Monográfico de Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 310-329.
- Gutiérrez, B. (2012). Educación ambiental y pintura mural: Una aproximación a las representaciones sociales de medio ambiente de los alumnos de Educación Primaria. En R. Calixto (Coord.), *En la búsqueda de los sentidos y significados de la educación ambiental* (pp. 93-106). Universidad Pedagógica Nacional Carretera al Ajusco.
- Gutiérrez-Bueno, B. y Molina-García, M. J. (2019). El cine como herramienta para trabajar la diversidad cultural: Investigación en aulas interculturales. *MODULEMA Revista Científica sobre Diversidad Cultural*, 3, 78-93. DOI: <https://doi.org/10.30827/modulema.v3i0.9376>.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30(2), 9-34.
- Huerta, R. (2011). *Museo tipográfico urbano: paseando entre las letras de la ciudad*. Universitat de València.
- Huerta, R. (2013). Docentes paseando por las letras de la ciudad. *Arteterapia: Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 8, 123-136. DOI: https://doi.org/10.5209/rev_ARTE.2013.v8.44441.
- Huerta, R. (2016). *La ciudad y sus docentes: Miradas desde el arte y la educación*. Editorial UOC.
- Huerta, R. (2020). Letras de cine: Tipografía queer para formar a docentes en diversidad y cultura visual. *Athenea Digital*, 20(1), 1-23. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2409>.
- Landerman, G. (2016). The Disney Way of Death. *Journal of the American Academy of Religion*, 68(1), 27-46.

- Longan, S. (2011). Sobre la definición del arte y otras disquisiciones. *Revista Comunicación*, 20(32), 75-79.
- Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.
- Marín, R. (2005). La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arte investigación educativa". En R. Marín (Ed.). *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Editorial Universitat de València.
- Marquina-Vega, O., Núñez-Murillo, G. y Hernani-Valderrama, V. (2018). El ensayo visual: repensando las comunicaciones desde la hibridez. *Correspondencias & Análisis*, 8, 165-194. DOI: <https://doi.org/10.24265/cian.2018.n8.08>.
- Martí, E. (2011). Homosexualidad, infancia y animación: Del nacimiento de Pebbles Picapiedra a la adopción de Ling Bouvier. *Con A de Animación*, 1, 97-118.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Mesías, J. M. y Sánchez, C. (2018). "Paisajes del yo": Simbiosis sensible del cuerpo, espacio y luz en el aula de infantil. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 9, 110-130. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.9.10927>.
- Mollet, T. (2013). "With a smile and a song...": Walt Disney and the Birth of the American Fairy Tale. *Marvels & Tales*, 27(1), 109-124.
- Monleón, V. (2020a). ¿Y la pedagogía Disney? Trabajando hacia una educación audiovisual de calidad. *Artyhum, Monográfico 1: Humanidades Digitales y Pedagogías Culturales*, 135-155.
- Monleón, V. (2020b). Evolución de la figura del príncipe en producciones cinematográficas Disney. Directrices artísticas para educación infantil. *Observar*, 14, 1-25.
- Monleón, V. (2020c). Patrones malvados en Disney. Una reflexión crítica sobre las figuras malvadas de la colección "Los clásicos" (1937-2016) desde un componente estético. *EARI Educación Artística Revista de Investigación*, 11, 151-167. DOI: <https://doi.org/10.7203/eari.11.16524>.
- Monleón, V. (2020d). LGTBIQfobia audiovisual. La ocultación de colectivos sexualmente diversos en Disney. *Revista Apotheke*, 6(3), 86-104. DOI: <https://doi.org/10.5965/24471267632020086>.
- Monleón, V. (2020e). El mantenimiento de una estructura social de clases a través de los largometrajes de la colección "Los clásicos" Disney (1937-2016). *Communiars*, 3, 76-94. DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/Communiars.2020.i03.05>.
- Monroy, M. (2003). La danza como juego, el juego como danza. Una pregunta por la pedagogía de la danza en la escuela. *Educación y educadores*, 6, 159-167.
- Mora, D. (2010). Pedagogía y didáctica crítica para una educación liberadora. *Integra Educativa*, 4(2), 25-60.
- Morón, M. C. (2010). Los beneficios de la literatura infantil. *Temas para la educación. Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 8, 1-6.
- Parselis, V. (2008). ¿Puede el arte ser definido?: controversias sobre la definición del arte en la estética contemporánea y la propuesta de Arthur C. Danto. *Sapientia*, 63(223), 143-158.
- Pérez, C. (2008). Sobre la definición de la danza como forma artística. *Aisthesis*, 43, 34-49.
- Pérez-Rufí, J. P. (2016). Metodología de análisis del personaje cinematográfico. Una propuesta desde la narrativa fílmica. *Razón y Palabra*, 20(95), 534-552.
- Ponce-Gea, A. I. y Ortuño-Molina, J. (2018). *Pensando el patrimonio: Usos y recursos en el ámbito educativo*. Universidad de Murcia.
- Ramírez, F. H. y Zwerg-Villegas, A. M. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-mi-nister. Universidad AEFIT*, 20, 91-111.
- Ramon, R. (2011). La festa de corpus de Picanya i l'exaltació estètica del color. Art, festa i experiència estètica. *Cultura Popular. Caramella*, 24, 95-101.
- Ramón, R. (2013). Entorno multidimensional y construcción identitaria en las prácticas de educación artística. *Arte y Movimiento*, 2013, 8, 9-20.
- Ramon, R. (2015). Coleccionismo de arte, museos y procesos de legitimación artística. Estudio de caso del Museo Lladró. *Observar*, 9, 75-88.
- Ramon, R. (2017). Ensayo Visual: Superación de límites, cooperación y sentidos en las prácticas de educación artística. *Revista GEARTE*, 4(3), 525-534. DOI: <http://dx.doi.org/10.22456/2357-9854.77956>.
- Reguillo, R. (2005). *Nosotros y los miedos a la construcción política y cultural de los sentimientos*. FLACSO.
- Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, 31(1), 11-22.
- 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*, 44(6), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie4462195>.
- Rueda, R. (1998). *Bibliotecas escolares: guía para el profesorado de educación primaria*. Narcea Ediciones.

- Sayago, S. (2007). *La metodología de los estudios críticos del discurso. Problemas, posibilidades y desafíos*. Observatorio de la comunicación.
- Segovia, B. (2011). Desarrollo de la narrativa visual de los escolares en el cómic. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(5), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5151819>.
- Serna, M., Rodríguez, A. y Etxaniz, X. (2017). Biblioteca escolar y hábitos lectores en los escolares de Educación Primaria. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 16(1), 18-49. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1205.
- Shaw, I. (2003). *Introducción a los métodos cualitativos*. Paidós.
- Tatarkiewicz, W. (1988). *Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estética*. Metrópolis.
- Unzueta, S. (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma socio crítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Revista Integral Educativa*, 4(2), 105-144.
- Venegas-Bohórquez, N. J. y Toro-Arango, I. C. (2012). *Estado del arte del conocimiento producido sobre los y las jóvenes y la juventud en los trabajos de grado realizados por los y las estudiantes de trabajo social de la universidad de Antioquia durante el periodo de 2007-2010*. Universidad de Antioquia.
- Zapata, G. P. y Niño, S. (2018). Diversidad cultural como reto a la educación musical en Colombia: problemas relacionales entre culturas musicales, formación e investigación de la música. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 13(2), 1-10. DOI: <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae13-1.dccr>